

PEDAGOGICKÁ FAKULTA KARLOVY UNIVERZITY

KATEDRA PRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY

**REAKCE UČITELE
NA PROJEVY NEŽÁDOUCÍHO CHOVÁNÍ VE TŘÍDĚ**

DIPLOMOVÁ PRÁCE



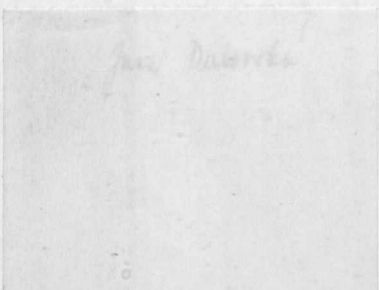
AUTOR: JANA DUBOVSKÁ

VEDOUCÍ PRÁCE: PhDr. HELENA HEJLOVÁ

PRAHA 2005

Obsah	5
Obsah diplomové práce	6
Obsah přílohy + příloha	
1. SOCIÁLNÍ TRÍDY - JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA	7
1.1 Sociálně klasifikační třídy	8
1.1.1 Průběh původu jako třídy	9
1.1.2 Sociálně ekonomické	10
1.1.3 Sociálně právní	15
2. SOCIÁLNÍ VÝKONNÍ TRÍDY	16
2.1 Účel jako hlavní kritérium	17
2.1.1 Sociálně ekonomické a právní	18
2.1.2 Sociálně ekonomické učitelů	19
2.1.3 Sociálně ekonomické schopnosti učitelů	20
2.1.4 Diagnostické schopnosti učitelů	23
2.2 Vytvoření příznivého klimatu třídy	24
2.2.1 Cílové klima a na školy existující prostředí	25
2.2.2 Uvolněná, vlnitá a podporující prostředí	26
2.2.3 Škola pro potěšení	26
2.3 Sociální charakteristika učitelů	26
3. ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA PORUCHOVÉHO CHOVÁNÍ	29
3.1 Příznaky poruchového chování	29
3.2 Příčiny poruchového chování	36
3.3 Hledání skupiny dětí - hledání perspektivního chování	34
3.4 Psychické a emocionální náboje	35
3.4.1 Děti s poruchami chování	35
3.4.2 Děti s normálními příznaky chování	36
3.4.3 Děti s normálními příznaky chování	37

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.



Ve Vlachově Březí, dne 14.11. 2005

OBSAH:

ÚVOD	5
CÍLE DIPLOMOVÉ PRÁCE	6
<i>I. TEORETICKÁ ČÁST</i>	
1. ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA	7
1.1 Specifičnost školní třídy.....	8
1.1.1 Vzájemné působení žáka a třídy	9
1.1.2 Práva a pravidla	10
1.1.3 Pozice a role žáka ve třídě	15
2. KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY	16
2.1 Učitel jako činitel klimatu	17
2.1.1 Budování učitelovy autority.....	18
2.1.2 Profesní kompetence učitele.....	19
2.1.2.1 Manažerská schopnost učitele.....	20
2.1.2.2 Diagnostická schopnost učitele	23
2.2 Vytvoření příznivého klimatu třídy	24
2.2.1 Cílevědomé a na úkoly orientované prostředí	25
2.2.2 Uvolněné, vřelé a podporující prostředí	26
2.2.3 Smysl pro pořádek	26
2.3 Sociální charakteristika klimatu.....	26
3. ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA PORUCHOVÉHO CHOVÁNÍ.....	29
3.1 Příčiny poruchového chování	29
3.2 Projevy poruchového chování	30
3.3 Rizikové skupiny dětí z hlediska nežádoucího chování	34
3.3.1 Sociálně a ekonomicky slabé rodiny	35
3.3.1.1 Žáci z romského etnika	35
3.3.1.2 Děti migrujících přistěhovalců za prací	36
3.3.1.3 Děti z rodin uprchlíků	37
3.3.2 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.....	38
3.3.3 Lehká mozková dysfunkce, specifické poruchy učení, poruchy chování	39
3.3.4 Integrace dětí ve škole.....	42
4. STRATEGIE PŘEDCHÁZENÍ NEŽÁDOUCÍMU CHOVÁNÍ	45

4.1 Strategie orientované pro kontrolu nevhodného chování	50
4.1.1 Důsledky chování	51
5.2 Strategie orientované na prevenci nevhodného chování	53
5.2.1 Analýza situace nevhodného chování	53
ZÁVĚR K TEORETICKÉ ČÁSTI	55
 <i>II. PRAKTICKÁ ČÁST</i>	
1. CÍLE A ÚKOLY	56
2. PŘEDPOKLADY VÝZKUMU	57
3. METODOLOGIE VÝZKUMU	58
3.1 Výzkumný vzorek	59
3.2 Charakteristika použitých metod	60
3.2.1 Dotazník	60
3.2.2 Rozhovor	61
3.2.3 Anamnéza	61
3.2.4 Sociometrický – ratingový dotazník (SO-RA-D)	62
3.2.5 Dotazník Naše třída	64
3.2.6 Charta třídy	64
4. VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH ÚDAJŮ	65
4.1 Vyhodnocení dotazníků	65
4.1.1 Vlastní interpretace dotazníků pro žáky	82
4.2 Vyhodnocení dotazníků pro učitele	86
4.2.1 Vlastní interpretace dotazníků pro učitele	98
4.3 Anamnézy žáků	101
4.4 Vyhodnocení sociometrického dotazníku SO-RA-D	106
4.5 Vyhodnocení dotazníku Naše třída	112
4.6 Sestavení Charty třídy	114
5. ZÁVĚR K VÝZKUMNÉ ČÁSTI	116
 ZÁVĚR	117
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	118
SEZNAM PŘÍLOH	120

ÚVOD

Pro svou diplomovou práci jsem si zvolila téma: **Reakce učitele na projevy nežádoucího chování ve třídě**. Domnívám se, že nežádoucí projevy chování jsou problémem, se kterým se učitelé setkávali již v minulosti, setkávají se s ním i dnes a budou se s ním neustále potýkat a snažit se ho řešit. Pro někoho může být určité chování nežádoucím, zatímco pro jiného se může zdát normálním. Záleží na toleranci, tzn. do jaké míry jsme schopni nedostatky v chování či mírné porušování norem a pravidel tolerovat. Záleží na osobnosti učitele, jak se s chováním svých žáků vypořádá, jaká si stanoví pravidla a jaké klima bude v jeho třídě.

Znamená to tedy, že různá interpretace téhož sociálního chování žáka vede k volbě různých výchovných postupů ze strany učitelů. Proto je důležitou součástí analýzy situace nevhodného sociálního chování žáků a její osobní interpretace učitele. Podle toho, jaké chování žáků učitelé ve škole očekávají, je pak identifikace chování žáka jako vhodného nebo nevhodného. Pro řešení tohoto problému s chováním ve třídě volí učitel určité postoje, strategie, pomocí kterých se snaží problém zmírnit nebo dokonce úplně odstranit.

V této práci se pokusím vytvořit pohled na školní třídu jako na sociální skupinu, v níž se může projevit nežádoucí chování jejích členů a ovlivnit tak klima třídy. Cílem mé práce bude vytypování těchto projevů nežádoucího chování a zmapování strategií a konkrétních reakcí učitelů na toto chování.

CÍLE DIPLOMOVÉ PRÁCE

V teoretické části:

- 1) Vymezím školní třídu jako sociální skupinu a popíšu její patologii.
- 2) Popíšu klima školní třídy jako výsledek skupinové dynamiky školní třídy a jako výsledek práce a vlivu učitele.
- 3) Provedu analýzu kompetencí učitele pro řízení školní třídy a zaměřím se na diagnostiku a nápravu patologických jevů.
- 4) Pokusím se analyzovat práva dítěte ve vztahu k péči o klima.
- 5) Popíšu situaci znevýhodněného dítěte.

V praktické části:

- 1) Vytypuji projevy nežádoucího chování dětí k sobě navzájem a způsoby vnímání tohoto chování dětmi a učitelem.
- 2) Vymezím pravidla chování dětí ve třídě.
- 3) Zmapuji strategie a konkrétní reakce učitele na nežádoucí projevy chování v jeho třídě.
- 4) Popíšu na základě kazuistik typické a jedinečné charakteristiky žáků s nežádoucím chováním.
- 5) Pokusím se zjistit vliv těchto projevů chování na klima školní třídy.

1.ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA

V této kapitole vymezím několik základních pojmů, s kterými budu pracovat v dalších kapitolách. Protože tématem mé práce je chování žáků ve třídě, budu nejprve charakterizovat, co to je školní třída.

Školní třída je sociální skupina, která je organizovaná a řízená určitými sociálně psychologickými zákonitostmi. Konkrétní vztahy mezi žáky a způsob jejich vzájemné komunikace ovlivňují rozvrstvení této skupiny. Je tvořena skupinou žáků a učitelem, který tuto skupinu řídí a formuluje, zasahuje do atmosféry třídy (Spousta 1994, s.26).

V tomto tvrzení zaznělo, že školní třída je sociální skupina, proto zde uvedu vysvětlení pojmů skupina a sociální.

„**Skupina** je určitý počet osob, které společně usilují o nějaký cíl“ (BELTZ, SIEGRIST 2001, s.38). Tito dva autoři uvádějí další definice skupiny podle Sherifa: **Skupina** je sociální jednotka sestávající z nějakého počtu osob, které mají ve vzájemném vztahu víceméně určité role a sociální status vyvíjejí řadu norem, které řídí chováním členů v záležitostech, jež jsou pro skupinu důležité. Další definici skupiny uvádějí autoři podle Scháfferse: **Skupina** má určitý počet členů (členů skupiny), kteří jsou za účelem dosažení společného cíle (cíle skupiny) po delší dobu účastni relativně kontinuálního a interaktivního procesu a vyvíjejí pocit sounáležitosti. K dosažení cílů skupiny a ke stabilizaci skupinové identity je potřebný systém společných norem a rozdělení úloh na základě diferenciací rolí specifické pro skupinu (Beltz, Siegrist 2001, s.38).

Jako poslední definici skupiny uvedu podle V. Hrabala (2002, s.7): **Skupina** je svébytný druh společenské skutečnosti, ovlivňuje chování, vývoj a výchovu jedince. Tvoří ji určitý počet lidí, jejichž činnost směřuje po delší dobu ke společným cílům, kterých se dosahuje dlouhodobou interakcí a kooperací, řízenou skupinovými normami a dochází k vytvoření stálé struktury vztahů mezi členy skupiny, v níž jednotlivci zaujímají různé pozice a role.

Jako **sociální** lze chápat podle V. Hrabala (2002, s.7) jak žádoucí, tak i skutečnou příslušnost osobnosti do sociálních vztahů, které jsou více méně trvalé a vyznačují se

charakteristickou strukturou a dynamikou skupiny. Osobnost pak v těchto vztazích zaujímá stabilní postavení, dále v nich plní určité funkce a realizuje se v nich činnostmi. Toto vše má velký význam pro uplatnění a rozvoj osobnosti a pro vývoj sociálního útvaru skupiny, který osobnost spoluurčuje svými charakteristikami.

Jak jsem již zmínila v předchozích pojmech, sociální skupina se řídí skupinovými normami a vyznačuje se skupinovou dynamikou. K objasnění těchto dvou termínů jsem použila definice V. Hrabala (2002) a J. Průchy (2001).

Skupinové normy

Každá skupina má určité cíle, k nimž směřuje její činnost. Dále má skupinové hodnoty, které můžeme chápat jako zvnitřnělé cíle. Skupina si postupně vytváří pořadí hodnot (hierarchii), jsou pro ni charakteristické **skupinové normy**, tj. pravidla chování, která specifikují činnosti členů, které jsou v určitých situacích vhodné nebo nevhodné. Když se skupina vytváří, vzniká systém nepsaných norem, které samozřejmě pramení z cílů a hodnot skupiny, jež by bez cílů a hodnot těžko mohla vzniknout a protože právě normy jedince omezují, dochází často k jejich překračování, proti němuž pak působí skupinový tlak (Hrabal 2002, s.12 – 13).

Skupinová dynamika

Jedná se o psychologické síly a procesy, které působí v rámci malé skupiny (jako právě školní třída), určují sociologické rysy skupiny jako celku a dále ovlivňují chování jednotlivých členů skupiny (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s.214). Velký vliv na skupinovou dynamiku má podle V. Hrabala (2002, s.18-19) soutěž a spolupráce, pomoci těchto dvou faktorů dosahuje jedinec i skupina svých cílů odlišným řešením základního protikladu: skupina – jedinec. Dalším faktorem pro dynamiku skupiny označuje styl vedení, který má vliv nejen na dynamiku, ale i na strukturu skupiny.

Termíny jsou podle mne výstižné a dostačující, budu s nimi pracovat v dalších kapitolách.

1.1 Specifičnost školní třídy

Školní třída jako sociální skupina má svá specifika, znaky jež jsou pro ni charakteristické. K vymezení základních charakteristik školní třídy jsem použila následující základní znaky (Spousta 1994, s.26):

- 1) Společné cíle, které sjednocují členy skupiny (třídy), dále reprezentují jednotu osobních, společných, skupinových i společenských zájmů a potřeb.
- 2) Společná činnost, která skupinu (třídu) sjednocuje, je spojena se společným úsilím o dosažení stanovených cílů. Rysem skupiny je její dynamičnost, tj. neustálý pohyb, vývoj, nespokojenost s dosaženými výsledky.
- 3) Skupina (třída) je organizovaný společenský útvar.
- 4) Mezi členy skupiny (třídy) se vytváří vzájemné vztahy, které se vyznačují specifickými rysy charakteru jejích jednotlivých členů. Mohou se projevovat vzájemnou úctou, ochotou ke spolupráci, vzájemnou pomocí, tolerantností, schopností uplatnit vzájemnou kritiku a sebekritiku, schopností podřídit své zájmy ostatním nebo schopností nést odpovědnost za každého jednotlivého člena skupiny (třídy).
- 5) Třída je součástí společnosti, respektuje její zájmy, potřeby a požadavky i její mínění. Je spojena s některými dalšími kolektivy dané společnosti a nese odpovědnost za jednání a chování svých členů před společností. Tento rys vylučuje skupinové sobectví a podřizuje jednostranně uplatňovaný zájem skupiny zájmům všelidským a nadčasovým.

Někteří autoři ještě zdůrazňují společný život členů třídy a společenské povinnosti. Jako každá skupina, tak i školní třída prochází vývojem a na každém stupni svého vývoje dosahuje určitých změn, které ji charakterizují (Spousta 1994, s.26).

Je důležité si uvědomit, že školní třída je dětská skupina, která je řízená dospělým – učitelem, z hlediska závislosti žáků na učiteli se třída liší na 1. a na 2. stupni. Mladší žáci jsou více vázáni na osobnost učitele.

V následujících třech částech popíší specifičnost školní třídy z hlediska:

1.1.1 Vzájemného působení žáka a třídy

1.1.2 Práv a pravidel

1.1.3 Pozic a rolí žáka, jak ovlivňují celkovou dynamiku školní třídy

1.1.1 Vzájemné působení žáka a třídy

Třída jako skupina je závislá na žácích, kteří ji tvoří, vyvíjejí její strukturu a dynamiku. Třída naopak přetváří a ovlivňuje chování žáků, čímž se zpětně mění její vlastní podoba. Závislost třídy na učiteli se snižuje, zpětný vliv třídy na učitele je méně zřetelný a zpravidla

slabší než je učitelův vliv na třídu. Je zřejmé, že čím mladší děti, tím je jejich závislost na učiteli větší.

Vzájemné působení žáka a třídy lze popsat několika navzájem závislými procesy (Hrabal 2002, s.54-55):

- 1) Ve třídě se „sejdou“ žáci s určitými učebními výkonovými a sociálně morálními dispozicemi.
- 2) Mezi žáky navzájem i mezi žáky a učitelem vzniká kontakt, interakce. Někteří žáci interreagují více, postupně se všemi ostatními žáky.
- 3) Výhodiskem vzniku vztahů a vzájemných postojů je rostoucí stabilizace, předvídatelnost, interakce jedinců ve skupině i skupiny.
- 4) Vztahy uvnitř skupiny jsou vzájemně závislé a vytvářejí mnohodimenziální síť vztahů.
- 5) Žáci v této síti vztahů zaujímají specifickou pozici a přejímají určitou roli. Pozice a role žáka ve třídě je dána jeho předpoklady, vztahy ke spolužákům a ke skupině, dále pak také dotváří strukturu skupiny.
- 6) S rostoucí stabilizací a uspořádaností interakce vztahů, pozic a rolí, dochází zároveň ke sblížení až ke sjednocování individuálních cílů a hodnot a ke vzniku skupinové hierarchie cílů a hodnot. Také se vytvářejí a upevňují pravidla, skupinové aktivity a normy.
- 7) Osobnost jedince, jeho dispozice se v průběhu upevňování a formování skupiny samy formulují, buď zesilují nebo zeslabují učení.

Tento proces závislého a vzájemného ovlivňování skupiny a jejich členů je cyklický a permanentní, určuje rysy celé skupiny a ovlivňuje chování jejích členů. Má tedy vliv na dynamiku celé skupiny, jak již bylo zmíněno na začátku této kapitoly. Transformace ve skupině mohou mít konstruktivní nebo destruktivní ráz, a to ať se jedná ve vztahu ke skupině nebo osobnosti.

1.1.2 Práva a pravidla

Pro sociální skupinu s pozitivním klimatem jsou práva a pravidla velice důležitá. Nejdříve vymezím pojem právo, poté se pokusím vytypovat práva, která považuji za klíčová pro specifikum školní třídy.

Právo (Velký slovník naučný 1999, s.1165) je komplex norem vymezujících možné či nutné chování, jsou tvořeny a aplikovány zmocněnými státními orgány a v případě potřeby legálními prostředky. Právo vystupuje v podobě práva objektivního, tj. soubor právních norem a práva subjektivního, tj. jako souhrn oprávněné, respektive možností chovat se normou vymezenými způsoby. K hlavním znakům práva patří obecná závaznost, zvláštní státem stanovená a uznávaná forma, vynutitelnost státně mocenskými způsoby (sankce). Právo můžeme také charakterizovat (Hradečná, Hejlová, Novotná –Dědečková 1996, s.17) jako vztahovou normu upravující soužití mezi lidmi, která může mít podobu a) zákona s represní složkou nebo bez ní, b) morální normy, c) morální výzvy. Děti si mají být vědomy svých práv. Práva dítěte jsou všeobecně lidská práva formulovaná s ohledem na specifické potřeby dětí, zvláště potřeby ochrany a výchovy, resp. rozvoje (tamtéž). Podstatou práv dítěte je: chránit děti a reagovat na jejich potřeby.

Děti by se měly podílet na svých právech. Nejdříve dochází ke stanovení určitých práv, děti jim musí dobře porozumět, aby je mohly dodržovat. Dodržování práv musí být neustále kontrolováno, ve školní třídě učitelem. Na základě toho, co dosud víme o školní třídě jako sociální skupině, vytypovávám práva, která jsou z pohledu našeho tématu podstatná. Ke každému bodu podávám komentář, jak se vybraná práva transformují do života třídy.

- Svoboda projevu, tzn. právo dítěte získávat a zveřejňovat informace a vyjadřovat vlastní názory s výjimkou situace, v níž by šlo o porušení práva druhých.
Ve třídě toto právo znamená, že dítě může říkat své názory např. k učivu, aniž by za to bylo trestáno.
- Názor dítěte, tzn. právo dítěte vyjádřit názor a požadavek, aby byl vzat do úvahy ve všech záležitostech týkajících se dítěte.
Toto právo se prolíná s předchozím právem týkající se svobody projevu.
- Svoboda sdružování, tzn. právo dětí stýkat se s druhými dětmi a vytvářet nebo spojovat se do sdružení, pokud tato svoboda neporušuje práva druhých.
Tzn. že dítě může navštěvovat podle svého uvážení různé kroužky nebo si vytvářet „kamarádké party“.
- Ochrana před násilím a zanedbáváním, tzn. závazek státu chránit děti před všemi formami špatného zacházení ze strany rodičů nebo jiných osob majících děti v péči a

přijímat ochranné a nápravné programy v tomto směru.

Učitel musí ve své třídě diagnostikovat, zda se někdo nechová násilně vůči ostatním a musí sledovat u dětí známky násilí a zanedbávání ze strany rodičů. V případě takového zjištění, musí zakročit.

- Právo na vzdělání, tzn. právo dítěte na vzdělání a povinnost státu zabezpečit základní vzdělání jako bezplatné a povinné. Administrativní kázeňská opatření ve školách musí odpovídat lidské důstojnosti. Důraz je položen na mezinárodní spolupráci pro dosažení uvedených cílů.

Tzn. že každému dítěti bez ohledu na jeho odlišnosti (barva pleti, handicap) musí být zajištěno bezplatné základní vzdělání.

S tímto právem souvisí právo na svůj rozvoj - tzn. právo navštěvovat školy tak dlouho, jak to jeho snahy a nadání dovolí, mít příležitost naučit se, co je správné a dobré, právo dostat pomoc při učení.

- Právo na výchovu, tzn. výchova musí směřovat k rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání a k přípravě na aktivní život v dospělosti při zdůrazňování respektu k základním lidským právům a rozvoji respektu k jeho přináležitosti, národním hodnotám a právům ostatních osob.

Učitel se snaží rozvíjet osobnost dítěte, jeho nadání, snaží se ho připravit na budoucí život.

- Právo na ochranu cti a soukromí, tzn. nenadávat dítěti nebo ho nějak ponižovat, chránit ho před zasahováním do soukromí, rodiny, domova a korespondence a před útoky na jeho čest a pověst.

Učitel musí ve třídě zamezit tomu, aby dítěti někdo nadával nebo ho ponižoval. Ani on sám nemá právo takto jednat.

Všichni členové školní třídy mají svá práva. Učitel jako řídicí činitel nesmí ve třídě zneužívat svého řídicího postavení, naopak musí se zaměřovat méně na svá práva a více na obranu práv dítěte (Langová, Vacínová, 1994 s.42). Princip dodržování práv se odráží v pravidlech.

Pravidla

Dítě se ve školní třídě setkává s určitými pravidly soužití a společné práce, tato pravidla života ve třídě nejsou libovolná, ale vycházejí z obecného řádu lidského bytí a soužití, tzn.

morálních příkazů a zákazů. Mají regulační charakter, hlavně při dosahování cílů a dodržování norem. Zdůrazňuje se rozvíjení schopnosti mít rád a vcítovat se, schopnosti učit se, důležitým úkolem je pochopit a rozvíjet sebe sama. Dalšími pravidly se může stát právo na vlastní život, tj. identitu, seberozvoj, nad nikoho se nepovyšovat a před nikým se neponižovat, mít úctu ke stáří a k přirozené autoritě, žít v harmonii (s přírodou,...), neublížovat, neničit, odmítat násilí, bezpráví, bezohlednost, zbabělost,... Aby mohla být pravidla uplatňována, lze použít zásadu používání odměn a trestů. Pravidla také vycházejí z obecné funkce školy, tzn. že všem dětem se má zajistit ochrana, rozvoj a účast na svém životě a na okolí. Dále jsou pak důležité principy demokracie, jako je žít spolu, dohodnout se, spolupracovat na společném cíli, mít možnost vyjádřit názor (Hradečná, Hejlová, Novotná – Dědečková 1996, s.21).

M. Langová, M. Vacínová (1994, s.34) tvrdí, že ve škole „*pravidla existují proto, aby usnadňovala dosáhnout pedagogických cílů*“. Žáci mají pomocí učitele dospět k poznání, že pravidla, kterými se řídí život ve škole, jsou formulována hlavně proto, aby chránila právo dětí na nerušené učení a právo učitele na nerušené vyučování.

Pravidla vzájemného chování (soužití) jsou důležitá zvláště právě ve školním prostředí. Žáci si například často testují, co si mohou dovolit a co ne, zkoušejí trpělivost učitele, odolnost atd. Může jít o velmi citlivé manévrování, které by měl učitel včas rozpoznat (Müllerová 2002). Kromě chování žáků k učiteli je důležité chování žáků k sobě navzájem. Další podoby pravidel jsou pravidla organizační, která si učitel stanoví pro lepší a plynulou práci s žáky, např. zahájení a ukončení vyučování, uklízení si po sobě. Pravidla komunikační, ta stanovují jak mají žáci komunikovat mezi sebou, s učitelem, např. oslovení učitele, zdravení, neskákat si do řeči. Další jsou pravidla pracovní, poukazují na práci při vyučování v době, kdy učitel zadá určitý úkol a je nutné, aby žáci pozorně vnímali instrukce k právě zadanému úkolu, týkají se učení.

Aby učitel docílil toho, že žáci budou ve třídě určitá pravidla dodržovat, měl by se snažit, aby se podíleli na jejich tvorbě. Jednou z možností je to, že učitel společně s žáky vypracuje „Chartu třídy“, která stanovuje pravidla vzájemného soužití. Než dojde k vypracování této charty, učitel se žáky diskutuje na téma, jak by se měl učitel chovat k žákům, žáci k učiteli a žáci k sobě navzájem. Během této diskuse děti formulují stručné zásady, kterými by se toto chování mělo řídit. Učitel by se měl snažit, aby formulované zásady byly pozitivní a nespočívaly pouze v zákazech. Konečným krokem je, že žáci vyberou nejdůležitější zásady

(pravidla), např. „dvanáctero“ nebo „desatero“, které se bude skládat z několika zásad pro chování učitelů k žákům, pro chování žáků k učiteli a pro chování žáků mezi sebou. Nakonec se tento konečný produkt s podpisy všech žáků a učitele vyvěsí ve třídě na místě, kde bude stále na očích. Není to obecný návod, ale pouze jedna z možností. Zformovaná pravidla samozřejmě musí odpovídat běžné představě veřejnosti o funkci školy, musí klást na žáky požadavky úměrné jejich věku, úrovni dovedností, probíhajícím situacím, musí také odpovídat požadavku bezpečnosti, morálky. Pak budou tato pravidla působit na chování žáků pozitivně. Žáci, rodiče a veřejnost musí být přesvědčena o tom, že pravidla nejsou vytvářena pro pohodlí a vedení školy, ale právě k zajištění co nejpříznivějších podmínek učení žáků (Říčan 1995, s.81-82).

M. Langová, M. Vacínová (1994, s.47-49) považují formulaci pravidel sociálního chování žáků za zvlášť důležité vzhledem k novému nebo potenciálně rizikovému chování. Pravidla musí na chování žáků klást úměrné požadavky jejich věku, dovednostem, ale i situaci. Autorky uvádějí následující požadavky: Pravidla musí být

- a) vždy zdůvodněna- např., že umožňují a usnadňují učení žáků
- b) funkční – ztratí-li funkci, musí být nahrazena jinými
- c) formulována jasně a stručně – např. v bodech
- d) formulována v pozitivní formě – značí následování pozitivních důsledků při dodržování
- e) zformulován malý počet pro snadné zapamatování (3 - 5 nejdůležitějších pravidel)
- f) zveřejněna – žáci si je mohou neustále připomínat
- g) formulována s pomocí zapojení žáků – např. Charta třídy (Říčan, 1995)
- h) včas připomínána, ne až tehdy, když je žáci svým chováním porušují

Děti by se měly podílet na svých právech z důvodu utváření skupinových norem, díky kterým se reguluje klima školní třídy. Členové skupiny si tak specifikují své činnosti, které mohou být v určitých situacích vhodné nebo nevhodné. Pokud práva a pravidla budou ve třídě dodržována, nedojde nikdy k nežádoucímu chování členů skupiny. Život ve skupině bude fungovat pozitivně. V opačném případě je velká pravděpodobnost, že někteří jedinci se budou chovat nevhodně, tzn. v rozporu s právy a pravidly. Protože učitel, jak jsem již zmínila, je pro žáky vzorem, je nutné, aby on sám neporušoval pravidla, protože pak nepřímo žákům sděluje, že lze pravidla dodržovat jen někdy. Nejlepším způsobem pro upevnění pravidel ve třídě je to, že si žáci určitá pravidla chování zautomatizují a snáze je pak dodržují.

1.1.3 Pozice a role žáka ve třídě

Dalším důležitým specifikem školní třídy jsou pozice a role žáků, které ovlivňují celkovou dynamiku školní třídy.

Žák ve třídě, kde je síť vztahů, zaujímá pozici a přejímá roli. Pomocí pozice a role se pak ve třídě realizuje. **Pozice** ve skupině jsou označením pro rozdíly mezi členy z hlediska jejich váhy, významu ve skupině. Na základě pozice můžeme členy skupiny seřadit do hierarchie. Člen ve skupině zaujímá různé pozice v oblastech skupinového života, samozřejmě že dochází k tendenci jejich vyrovnání (Hrabal 2002, s.16).

Role je souborem specifického, skupinou očekávaného chování, určeného zvláštními normami a souvisejícího se specifickými úkoly jedince. Zároveň to je i soubor věcně interpersonálních vztahů jedince k ostatním členům skupiny, vyplývajících z úkolů daných rolí. Role se vytváří pro splnění úkolů a souvisí s pozicí jedince ve skupině. Závisí i na osobnosti a na získaných a upevněných dispozicích. V roli se projevují individuální osobnostní rozdíly jejího nositele (Hrabal 2002, s.14).

I to, jaké pozice a role žák ve třídě zaujme, závisí na struktuře a dynamice třídy jako skupiny. Také má samozřejmě vliv vývoj žáků samých jako členů třídy a jejich osobnostní rozvoj. V pozici a roli se žák projevuje, ale také mění, čímž pak dochází i k proměně skupiny (třídy). Spolužáci a třída jako celek, ale i individuální charakteristika a dispozice jednotlivce (žáka) jsou rozhodné pro to, do jaké pozice a role se jedinec dostane.

Všichni členové sociální skupiny zaujímají své pozice a role ve třídě, vzájemně se ovlivňují a podílejí se na skupinové dynamice třídy. Tím je dáno to, že třída má svá specifika, která ji utvářejí. Podstatný vliv na školní třídu jako sociální skupinu z hlediska stylu vedení má učitel. Někdy jsou žáci stavěni učitelem, ale i rodiči do určité role a pozice, která jim nevyhovuje, např. dobrý žák, nejlepší, tichý, spolehlivý, ..., proto se i protest žáků proti rolím a pozicím, které nepřijali, může stát nežádoucím chováním.

2. KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY

V každé sociální skupině – i ve školní třídě, vládne určité klima, atmosféra třídy. Podílí se na ní žáci svým chováním, pravidly a normami, ale má na ni vliv samozřejmě i učitel. Ten by měl umět vytvořit pro své žáky pozitivní klima, které vzniká díky určitým pravidlům, mají na něj vliv i vztahy s žáky. Pokud jsou ve třídě jedinci, kteří se chovají nežádoucím způsobem, nebude klima třídy pro ostatní žáky příjemné. Tuto nepříjemnou atmosféru ve třídě mohou způsobit různé projevy chování.

Uvádím zde definici podle M. Havlínové (Hartl, Hartlová 2000, s.257), která definuje sociální klima jako *„označení dlouhodobých účinků kvality sociálního prostředí na lidi a jejich pohodu, jako faktory sociálního klimatu se uvádějí zobecněné postoje, interpersonální vztahy, schopnost vnímat procesy odehrávající se ve skupině nebo organizaci a způsoby emocionálního reagování členů skupiny na ně, důraz je položen na to, jak klima subjektivně vnímají a interpretují sami aktéři, neboť to ovlivňuje jejich myšlení a jednání.“*

U pojmu atmosféra se podle M. Havlínové (HARTL, HARTLOVÁ 2000, s.61) jedná o krátkodobé působení sociálního prostředí na subjekty ve skupině nebo organizaci, v němž se projevuje sociální klima. *„Sociální atmosféra je jevem krátkodobým, oscilujícím a značně situačně podmíněným, jevy, které ji charakterizují, trvají minuty až hodiny, výjimečně déle: např. sociální atmosféra školní třídy se mění během vyučovacího dne nebo i jedné vyučovací hodiny.“* Atmosféra může být příjemná nebo nepříjemná, jde o to, aby byla příjemná.

„Klima je sociálně psychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálně-emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů). Rozlišuje se klima aktuální (fakticky existující) a klima preferované, které si žáci a učitelé přejí. Klima třídy lze zjišťovat pomocí speciálních metod“ (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ 2001, s.100).

J. Průcha (2002, s.52) užívá termínu *„edukační klima“*, jímž poukazuje k specifické funkci, tj. edukace ve školním prostředí. Tvrdí, že klima ve třídě je nejvýstižnějším ukazatelem pro kvalitu konkrétního učitele.

J. Průcha (2002, s.59) se dále zaměřuje na *„komunikační klima“* ve třídách, v němž sleduje stálost nebo proměnlivost chování učitelů. Charakterizují jej způsoby komunikace

učitele s žáky ve třídě, jak navozuje komunikaci, zda s některými žáky ve třídě komunikují častěji, s některými méně nebo vůbec. Tím učitelé vytvářejí tzv. komunikační zóny.

Komunikační klima bylo zkoumáno také J. Laškem (Průcha 2002, s.59), který dospěl ke dvěma skupinám učitelů podle toho, jaký typ komunikačního klimatu vytvářejí:

- a) suportivní učitelé - vytvářejí klima vstřícné, podpůrné, žáky respektující
- b) defenzivní učitelé - vytvářejí klima obranných reakcí, soupeření, se submisivním postavením žáků

2.1 Učitel jako činitel klimatu

Učitel je důležitou osobou, která zasahuje do atmosféry třídy a klimatu.

„Učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“ (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ 2001, s.261).

Učitel ovlivňuje klima třídy, je tedy významným činitelem klimatu, musí zamezit rozvoji nežádoucího chování ve třídě hned, jakmile objeví náznak takového chování u některého ze svých žáků. Pokud by menší problémy projevy nežádoucího chování přecházel bez povšimnutí a reakce, žáci by toto chování začali brát jako normální. Učitel si vytváří určité strategie, díky nimž takovému chování předejde. Snahou učitele je, aby třídní klima bylo příjemné, aby jej neovlivňovaly žádné negativní vlivy.

Každý učitel si vytváří v interakci s žáky ve třídě specifické klima. Toto klima však netvoří pouze učitel, ale jak již bylo zmíněno o klimatu, tak značný vliv na klima mají třída jako sociální skupina, její jednotliví členové – žáci.

V procesu utváření klimatu třídy však záleží na autoritě učitele a jeho postavení mezi žáky. Autorita je podmínka pro ovlivňování klimatu třídy. Chce-li, aby ve třídě vše fungovalo, aby tam nevládl neklid, hádky, ale naopak kázeň, musí být pro své žáky přirozenou autoritou. Žáci musí mít pocit, že on je ten, kdo vede třídu, určuje pravidla a dohlíží na to, aby se ve třídě nedělo nic špatného.

2.1.1 Budování učitelovy autority

Chris Kyriacou (1996, s.99) uvádí, že žáci musí přijmout postavení učitele a uznat, že je oprávněn řídit jejich chování a průběh jejich učení. To je hlavní k zavedení kázně ve třídě. Z profese učitele vyplývá autorita, aby vystupoval jako manažer učení žáků, ale nikoli jako nositel mocenského vztahu. Budování učitelova postavení závisí na čtyřech hlavních stránkách jeho role:

- vyjadřování jeho postavení (statusu)
- kompetentní vyučování
- výkon manažerského řízení
- účinný přístup k nežádoucímu chování žáků

Vyjadřování učitelova postavení

Status vyplývá z role učitele a odvozuje se od něho autorita učitele. Nejvýznamnější nebude to, zda má učitel nějaký status, ale zda jedná v souladu s ním. Svě postavení může učitel vyjadřovat různými činnostmi, jako například tím, že volně chodí po učebně, začíná rozhovory a řídí učební činnosti, rozhoduje o tom, kdy žáci začnou a kdy ukončí určité aktivity. Pokud v těchto situacích jedná učitel jako ten, kdo má právo rozhodovat, vytváří atmosféru podporující jeho autoritu.

Kompetentní vyučování

Druhým hlavním zdrojem autority je kompetentnost, která se týká učitelova chování. Je nutné, aby žáci uznávali učitelovy dovednosti vyučovat. K tomu je zapotřebí dávat žákům najevo, že svému tématu nebo předmětu učitel rozumí, že má o svůj předmět opravdový zájem a že dokáže dovedně organizovat jejich učební činnosti. Nesprávné provádění vyučování vnímají žáci jako určité poškozování jich samých nebo jako neúctu k nim či dokonce jako urážku. Důsledkem toho pak může být nevhodné chování žáků.

Výkon manažerského řízení třídy

Třetím z důležitých zdrojů autority ve třídě je způsob řízení třídy. K tomu, aby učební činnosti byly účinně realizovány, je nutný svižný začátek bez zbytečného zdržování. Též je nutné, aby učitel udržel žáky zapojeny do učebních činností a aby přechody mezi jednotlivými činnostmi probíhaly hladce. Co musí učitel vytvořit jsou jasné dohody, postupy pro

provádění opakujících se činností a musí vytvořit požadavky na chování žáků a pravidla prosazování jeho názoru, v případě, že by došlo ke konfliktu.

Účinné řešení případů nevhodného chování žáků

Může se jednat o triviální případy, jako je nedávání pozor, ale také může jít o závažné události, jako například žák udeří svého spolužáka. Způsob, jakým bude učitel přistupovat k podobným projevům chování žáků je čtvrtým zdrojem autority. Učitel ji posílí tím, že dokáže účelně a spravedlivě řešit případy nežádoucího chování.

Autorita učitele vyplývá právě z jeho postavení, které si sice sám buduje, ale velký vliv na jeho pozici má společnost. Je nutné, aby společnost brala učitele jako toho, kdo řídí skupinu. Naproti tomu někteří autoritu učitele srážejí. V současné době je mnohem obtížnější než dříve se prosadit jako autorita. Pavel Říčan (1995, s.76-77) klade důraz na zvýšení nebo obnovení autority učitele a školy jako celku. Je to nezbytnou podmínkou toho, aby škola řádně plnila své poslání. Autorita předpokládá důvěru mezi tím, kdo rozhoduje (učitel) a mezi tím, kdo se podřizuje (žák). K tomu aby byla autorita učitele posílena, je potřeba, aby byl překonán tzv. mýtus dokonalého učitele, který spočívá v představě, že dobrý učitel dokáže zaujmout učební látkou každého žáka, že má respekt, lásku a důvěru všech a že zvládne po dobrém kterýkoliv problém, který se ve třídě vyskytne, vyřešit.

2.1.2 Profesionální kompetence učitele

K tomu, aby byl učitel schopen zvládat určité situace ve třídě a řešit problémy, ať již výchovné, sociální nebo psychologické, potřebuje k výkonu svého povolání mít určité schopnosti, dovednosti a vědomosti.

V Pedagogickém slovníku (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ 2001, s. 99-100) jsou kompetence učitele vymezeny jako „soubor požadavků na vzdělání, které zahrnují podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích“. Učitel by má být těmito kompetencemi vybaven, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. V tomto vymezení je vyjádřeno, že kompetence učitele jsou dány genetickými potencialitami (jako je třeba umělecký či sportovní talent). J. Průcha (2002, s.106) dále uvádí jiná pojetí, např. Lenoir, podle něhož jsou učitelovy kompetence pouze produktem osvojeným (naučeným) na základě přípravy učitelů. Další možná pojetí, která J. Průcha

uvádí jsou: Slavík a Siňor (Průcha 2002, s.106), kteří definují kompetenci učitele jako jeho připravenost vyrovnat se s nároky své profesionální role a současně s tím zachovat potřebnou míru autenticity vlastní osobnosti. J. Průcha zde zmiňuje i podrobnější vymezení podle Vašutové, která profesní kompetenci chápe jako receptivní pojem, kterým jsou označovány takové profesní kvality učitele, jež pokrývají celý rozsah výkonu a jsou schopné rozvoje. Zahrnuje do nich dovednosti, postoje a zkušenosti.

Podobně jako J. Průcha, tak i Vašutová (Průcha 2002) tvrdí, že základ profesních kompetencí získává učitel v přípravném vzdělávání a dále je rozvíjí v průběhu své profesní dráhy. Na základě profesních kompetencí je založen *profesní standard* (Průcha 2002, s. 106), jehož smyslem je stanovení kvalifikačních předpokladů pro vstup do profese (oprávnění vykonávat profesi). Tento standard pak definuje klíčové (nezbytné) kompetence, které vyjadřují způsobilost učitele vykonávat jeho profesi.

J. Průcha (2002, s. 106-107) poukazuje na 7 základní učitelových kompetencí:

1. Kompetence oborově předmětová
2. Kompetence didaktická a psycho - didaktická
3. Kompetence obecně pedagogická
4. Kompetence diagnostická a intervenční
5. Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní
6. Kompetence manažerská a normativní
7. Kompetence profesní a osobnostně kultivující

Každá z těchto sedmi skupin kompetencí je podrobně členěna na komplexní požadavky. Za ostatní předpoklady učitele můžeme považovat: psychickou odolnost a fyzickou udatnost, dobrý aktuální zdravotní stav, mravní bezúhonnost.

Podrobněji se zaměřím na kompetenci manažerskou (třídního managementu) a diagnostickou. Tyto dvě kompetence se mi z hlediska nežádoucího chování ve třídě jeví jako nejdůležitější.

2.1.2.1 Manažerská schopnost učitele

Manažerská schopnost je pro učitele velice důležitá, chce-li správně řídit svou třídu.

Třídní management lze charakterizovat jako proces vytváření určitých podmínek, které jsou příznivé pro zapojení žáků do třídních aktivit. Tento proces v sobě může zahrnovat široký okruh aktivit, od uspořádání podmínek učebního prostoru přes nastolení a udržení situací učení, sledování žákovského chování až po vypořádání se s nežádoucím chováním, tzn. chováním odchyloujícím se od očekávané normy. Aby bylo dosaženo výchovně vzdělávacích cílů, je potřeba, aby učitel měl určité manažerské dovednosti, které jsou úzce propojeny s dovednostmi výukovými – vykládat, zadávat problémové bloky aj. K tomu, aby učitel třídu zvládal, je potřeba být dobrým učitelem, což současně znamená být dobrým manažerem. (Kasíková, Vališová 1994, s. 66).

Mezi pojmy třídního managementu zahrnují autorky *práh tolerance*, týkající se těžiště rozhodovacích procesů (nakolik budou v rukou učitele, nakolik je ochoten předat je do rukou dětem). Dalšími důležitými pojmy jsou *hluk*, který je učitel ochoten akceptovat, *sociální distance k dětem*, *velikost skupiny* – eventuelně stupně její heterogenity (jak velkou skupinu je učitel schopen a ochoten zvládat a jak vysokou míru heterogenity ještě akceptuje).

V oblasti managementu jsou podle H. Kasíkové a A. Vališové (1994, s. 68) důležité tyto body:

- čas přidělený pro úkol – tj. časové úseky, v kterých by se podle plánu měli žáci zabývat produktivní učební činností
- čas pro přechodové činnosti – tj. časové úseky mezi jednotlivými podobami učební činnosti, např. čas na rozdávání sešitů nebo rozdělování do skupin
- chování v úkolových situacích – tj. chování, jež se očekává pro produktivní plnění učebních úkolů
- chování mimo úkol – např. žák myslí na něco jiného, tudíž nesleduje výklad, instrukce učitele, nejedná se o rušivé chování
- rušivé chování – např. mluvení při výkladu, přerušování toho, který mluví, bitky v lavicích

Třídní management musí splňovat tyto 3 fáze (Kasíková, Vališová 1994, s.69):

- 1) fáze plánování v perspektivní i blízké rovině (např. již před zahájením školního roku)
- 2) fáze včleňování projektovaného do školní reality (práce s pravidly výukové činnosti)
- 3) fáze udržování činností během celoroční výuky a její vyhodnocování

Autorky vytyčují složky dobrého managementu pro učitele takto:

- Učitel musí zavést standarty (vzorce) chování, jimiž zamezí vyrušování nebo alespoň zachová jeho nízkou úroveň.
- Učitel musí vytvořit podmínky, které budou zaměřené na prevenci nevhodného chování, tzn. zapojí žáky do školních aktivit a udrží je v procesu učení.
- Učitel má mít předem jasnou představu, co je pro něj vhodné a co nevhodné chování (pracovat s pojmem práh tolerance), záleží samozřejmě na různých předmětech, kde je potřeba volit různé formy práce, ty pak mění charakter školních aktivit. Každá školní aktivita vyžaduje jiné chování žáka, očekává se tedy jiné chování.
- Formulace procedur a rutinních činností, které podporují očekávání chování. Smyslem formulace těchto procedur pak není svázat chování žáků, ale uvolnit prostor pro učební aktivity a umožnit jejich efektivní průběh.
- Uspořádání výukové místnosti (dobrý přístup k žákům, k pomůckám).
- Pečlivé sledování situací ve třídě – udržování očního kontaktu, sledování třídy, i v případě, že učitel pracuje s jednotlivcem nebo s malou skupinou. Pokud tak učitel činí, zachytí nevhodné chování ještě než se stane rušivým. Může tak rychle reagovat a nevhodné chování změnit v přijatelné a zabránit tak k šíření takového chování. Učitel by neměl ignorovat žádné rušivé chování, naopak – na každé nežádoucí chování musí reagovat, jinak si žáci vstípi, že je možné chovat se i tímto způsobem.
- System důsledků nevhodného chování, systém odměn a trestů. Do školního života samozřejmě patří i negativní důsledky chování žáka (od nesouhlasu učitele, přes horší známku,...). Učitel musí žákovi vysvětlit vztah příčiny a následku na konkrétním příkladu porušení očekávaného standartu. Měl by užívat logických důsledků jejich nežádoucí činnosti a také by měl být důsledný.
- Pracovat s odpovědností žáků za svěřený úkol, což znamená dát žákům strukturu, která napomůže splnit úkol, tzn. že požadavky na úkol by měly být jasně formulovány a instrukce pochopena. Učitel může být nápomocen záchytnými kroky pro strukturu odpovědi a zpětnou vazbu.
- Udržování toku hodiny nebo aktivity znamená jasnost, nedvouznačnost komunikace a vyhnutí se chování, které by mohlo zpomalit proces učení (např. dodatečné dodávání informací, instrukcí).

Ke komponentám třídního managementu je nutné dodat, že za kritické období třídního managementu je považován začátek školního roku, protože učitel začíná pracovat s novou skupinou nebo se skupinou známou, ale v novém prostředí. Toto období je velmi důležité, neboť se zakotvují vzory činností z chování. Je mnohem jednodušší vstoupit v tomto období vhodné rysy chování než později odstraňovat chování nevhodné.

2.1.2.2 Diagnostická schopnost učitele

Diagnostickou schopnost učitele považuji za důležitou k rozpoznání (diagnostikování) negativních jevů, chování ve třídě. Pokud učitel včas diagnostikuje nevhodné chování a začne ho okamžitě řešit, může ho odstranit. Ale pokud včas nepodchytí nežádoucí projevy chování, způsobí rozvoj tohoto chování ve své třídě.

Učitel řídí dětskou skupinu, zasahuje do jejího utváření, do norem a pravidel školní třídy. Svým chováním a postojem k žákům má vliv na třídní klima. K tomu, aby nedošlo k oslabení jeho autority, postavení, je zapotřebí, aby si stanovil ve své třídě určitá pravidla. Jedna z jeho kompetencí je diagnostická činnost, díky které poznává své žáky, problémy ve třídě, které by měl včas řešit. Diagnostická činnost by měla směřovat k následné nápravě nežádoucího chování.

K diagnostické schopnosti učitele, je potřeba vymezit si pedagogicko-psychologickou diagnostiku, která je součástí činnosti učitele.

Charakterizují ji tyto znaky (Hrabal 2002, s.14-16):

- hlavním předmětem je žák popřípadě výchovná skupina (školní třída)
- subjektem, tzn. uskutečňovatelem diagnostické činnosti ve škole je nejčastěji učitel popřípadě psycholog

Jádrem pedagogické diagnostiky je porovnávání činností a výkonů žáka s pedagogickou normou, dále je nutná věcná analýza předností a chyb. Učitelova diagnostická činnost je spontánní kontakt učitele se žákem, v němž dochází k neuvědomělému poznávání a hodnocení žákovy činnosti a jeho aktivit učitelem. Na základě diagnostické a hodnotící činnosti si učitel vytváří obraz jednotlivých žáků a všechny tyto poznatky ovlivňují vztah k žákům. Tuto diagnostickou a hodnotící činnost označuje V. Hrabal (2002, s.33) jako proto-diagnostiku. Ovšem „přirozená“ diagnostika nemůže být jediným východiskem při

odborném a závažném rozhodování o lidech, při jejich vedení a výchově. Proto je potřeba, aby se učitel vyvaroval nadměrného zobecňování na základě pozitivního nebo negativního prvního dojmu, který může být i chybný. Je nutná příprava učitele pro tuto činnost. V pedagogickém procesu je u učitele při poznávání a hodnocení žáka nutné a důležité kritérium požadavků, s nimiž učitel porovnává činnost žáka a jeho výkony a stanoví závěry o jeho předpokladech apod. V aktivitách učitele se pedagogická diagnostika jako učitelova schopnost uplatňuje při zkoušení, zjišťování, ověřování. Učitel pouze nezjišťuje jak žák plní požadavky, ale zjišťuje i to, jak je může plnit, popřípadě si může všimnout změn v chování některých žáků a tím odhalit příčiny těchto změn. Na základě diagnostiky nevhodného chování pak může kontaktovat rodiče nebo odborníky – psychology.

V. Hrabal (2002, s.35) dále podotýká, že součástí diagnostiky žáka je autodiagnostika učitele, tzn. hledání jeho vlastního podílu na činnosti, dispozicích a osobnosti žáka. Právě autodiagnostika patří k nejnáročnějším komponentám diagnostické činnosti učitele, protože se musí snažit vyčíst obraz vlastního chování z chování žáků.

Učitel se tedy pomocí diagnostické činnosti dozvídá více o svých žácích, o jejich schopnostech, vlastnostech, dovednostech a v případě potřeby může tedy včas zasáhnout do dění ve třídě. Učitel by měl včas diagnostikovat problémy a nežádoucí chování ve své třídě a měl by včas zasáhnout a reagovat na takovéto negativní projevy ve třídě. Měl by se snažit negativní jevy ve své třídě odstranit popřípadě napravit problémové chování určitých jedinců.

Dále se budu zabývat příznivým (pozitivním) klimatem třídy, protože podporuje učení a sociální rozvoj dítěte.

2.2 Vytvoření příznivého klimatu

James S. Cangelosi (1994, s.65) uvádí, že vytvoření příznivého klimatu je důležité, protože žáci se mnohem lépe zapojí do učební činnosti ve třídě, pokud v ní bude panovat tzv. „**podnikatelská atmosféra**“, kterou definuje jako „*učební prostředí, v němž se žáci a učitel chovají tak, jako kdyby ostatní zájmy byly méně důležité než dosažení konkrétního učebního cíle, v širším smyslu jde o ovzduší podporující maximální soustředění na dosažení učebního cíle.*“

J. S. Cangelosi (1994, s.68) vytyčil pět kroků, jak vytvořit „podnikatelskou atmosféru“:

- 1) Využití začátku nového školního roku nebo dalšího pololetí k vytvoření podmínek pro spolupráci
- 2) Pečlivá a konkrétní příprava a organizace výuky
- 3) Zkrácení přechodových časů na minimum
- 4) Používání stylu komunikace, který podporuje příjemné prostředí bez hrozeb, v němž se žáci mohou svobodně věnovat studiu bez strachu, že se ztrapní nebo že je někdo bude sekýrovat a sužovat
- 5) Jasně stanovení požadavků na chování

V kapitole 2.1.1, 2.1.2, 2.1.3 popíši jednotlivé charakteristiky optimálního klimatu podle Chrise Kyriacoua (1996, s.79-81). Z hlediska podpory procesu učení považuje za optimální klima takové, které je charakterizováno jako cílevědomé, orientované na úkoly, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro pořádek. Pokud ve třídě takovéto klima je, napomáhá procesu učení, protože vytváří a udržuje kladné postoje žáků a jejich postoj k učení může mít zásadní vliv na klima třídy, které učitel navodí.

2.2.1 Cílevědomé a na úkoly orientované prostředí

V učení je důležité zajistit maximální využití učebního času. Aby učitel zajistil hladký průběh hodiny a udržel si aktivní zapojení žáků, je potřeba včasného a rychlého zahájení hodiny, pozorné sledování pokroku žáků a dále také pozornost věnovaná organizačním záležitostem. Učitel by neměl dát dětem najevo, že jejich učení není natolik důležité, například tím, že dopustí, aby podružné záležitosti nebo zbytečné organizační problémy přerušily plynulost výuky. Nesmí svým tónem hlasu nebo výslovnou poznámkou předat žákům informaci, že dané téma nemá žádnou zvláštní hodnotu. Došlo by pak k podkopání procesu vytváření cílevědomého a na úkol orientovaného étosu. Tentýž účinek by mohl nastat při předčasném ukončení hodiny. Pokud je ve třídě kladen důraz na cílevědomost a orientaci na úkol, můžeme s úspěchem mluvit o výuce „v podnikatelském duchu“. Pro toto prostředí je typické to, že žáci uznávají autoritu učitele a jeho právo na organizaci a řízení učební činnosti. U učitele i u žáků převládá očekávání, že žáci budou k zadané práci přistupovat pozitivně a že dosáhnou dobrých výsledků. Aby došlo k vytvoření kladných očekávání u žáků, je třeba zajistit, aby žáci měli dobré mínění o svých učebních schopnostech. Pro učitele to znamená, toto mínění do jisté míry podpořit tím, že žákům

poskytuje reálné příležitosti k dosažení úspěchu a zároveň jim nabízí podporu a povzbuzení v době, kdy mají potíže, protože selhání je často velice bolestivé. Pokud by žák delší dobu selhával a často slyšel srážející poznámky učitele o špatných učebních výsledcích, mohlo by to nepříznivě ovlivnit jeho sebeúctu, stáhl by se do ústraní a přestal by se snažit. Toto chování by mu sloužilo jako ochrana před zraňováním.

2.2.2 Uvolněné, vřelé a podporující prostředí

Bude-li učitel veškeré nesprávné chování žáků řešit s klidem, napomůže tak k uvolněnosti žákům, tím může odvést pozornost od rušivého chování k učení. Jestliže je prostředí vřelé, žáci z něho cítí, že se o ně i o jejich učení učitel zajímá, to samozřejmě mohou vyčíst z učitelovy náklonnosti k nim jako k jednotlivcům. S dovedností jednat tak, aby žáci v učiteli nacházeli oporu souvisí pak jeho úsilí pomáhat žákům a povzbuzovat je ke splnění nároků, jež jsou na ně kladeny. V případě, že učitel bude příliš ochotně poskytovat individuální pomoc a podporu, může to být pro některé žáky podnětem k tomu, že pak spíše spoléhají na tuto pomoc, místo toho, aby vyvíjeli potřebné úsilí, dávali pozor při vyučování nebo aby se snažili k výsledku dopracovat vlastním úsilím. Učitel může při individuální zpětné vazbě žákům pomoci rozvinout učební dovednosti, když jim naznačí, že pozorné sledování výkladu nebo použití určitých postupů v přístupu k práci jim umožní splnit požadavky vlastním úsilím. Užitečnou součástí nabízené podpory při navození kladného klimatu třídy může být právě taková zpětná vazba.

2.2.3 Smysl pro pořádek

Jedná se o poslední aspekt kladného klimatu třídy. Aby smysl pro pořádek přispíval k vytvoření kladného klimatu ve třídě, měl by vyrůstat z dalších již uvedených charakteristik, které se uplatňují při vytváření cílevědomého, uvolněného, vřelého a podporujícího éthosu. Bude založen na dovednostech efektivně vysvětlit učivo a řídit hodinu. Velkou roli budou hrát vztahy s žáky, založené na vzájemné úctě a kontaktu.

2.3 Sociální charakteristika klimatu

To, jestli klima ve třídě bude příznivé (pozitivní) do určité míry závisí nejen na vztazích

žáků mezi sebou, ale hlavně na vztazích mezi žáky a učitelem.

Chris Kyriacou (1996, s.85-87) zdůrazňuje, že žáci se budou pravděpodobně nejlépe učit v prostředí, v němž budou vztahy založeny na vzájemné úctě a kontaktu mezi učitelem a žáky. Pro vytvoření kladného klimatu ve třídě to bude mít významnou roli. Vymezuje následující znaky pro osobnost učitele.

Vzájemná úcta a kontakt

Pokud učitel dává žákům najevo, že chápe jejich osobní názory na různé záležitosti a zkušenosti, ať už v oblasti školní, společenské či osobní, vytváří dobrý kontakt, sdílí tyto názory s nimi a váží si jich. Právě toto pomáhá k navazování vřelých a uvolněných vztahů. Vytvoření kladného klimatu ve třídě však závisí na tom, zda je tento vztah obousměrný: žáci by měli učitelovu úctu oplácet úctou k němu a jeho chápání by měli opěťovat chápáním učitelových potřeb. Pokud toto mezi žáky a učitelem funguje, je pro žáky mnohem snazší svěřit se učiteli s osobními problémy a těžkostmi.

Učitel má být dobrým příkladem

Vlastní chování učitele může být určitým příkladem nebo vzorcem pro žáky, např. pokud chce, aby daná činnost byla pro žáky zajímavá, měl by o ni v jejím průběhu sám dávat najevo zájem.

Humor

Přiměřené používání humoru a vytváření podvědomí, že má učitel smysl pro humor, může sehrát užitečnou roli při vytváření dobrého kontaktu se žáky a kladného klimatu třídy. Učitel může humoru užít ke zvýšení sebejistoty žáka, který prožívá úzkost nebo má potíže, popřípadě k rozptýlení potenciálního konfliktu v případě žákova nesprávného chování. Učitel by měl však vědět, do jaké míry humor používat. Pokud ho užívá často, zvláště když se snaží jednat jako rovnocenný kamarád, obvykle podkopává svou autoritu.

Klima třídy dále ovlivňují dva důležité rysy výuky, přestože nejsou součástí samotné výuky. Ch. Kyriacou (1996) označuje prvním rysem celkový vzhled učebny, spolu s uspořádáním zařízení, dále sem patří i vzhled učitele a žáků. Druhým rysem zdůrazňuje složení školní třídy, záleží na tom, zda jsou v ní žáci se stejnými či různými schopnostmi, důležitým faktorem je stejný nebo různý věk žáků.

Jak již v předchozí části bylo napsáno, na klimatu třídy se podílí jak školní třída jako sociální skupina se svou skupinovou dynamikou, rolemi a pozicemi jednotlivých členů, svými cíli, hodnotami a sociálními normami, tak se samozřejmě podílí i učitel, jako tvůrce edukačního klimatu svým chováním, přístupem. Podíl skupiny (třídy) či učitele na klimatu třídy může mít pozitivní či negativní ráz. K tomu, aby ve třídě bylo klima příjemné, musí žáci i učitel určitým způsobem přispívat.

Žáci by měli dodržovat své normy a pravidla chování, brát učitele jako autoritu. Učitel by měl k žákům přistupovat tak, aby se jeho chování shodovalo s tím, co vede ke vzniku „podnikatelské atmosféry“ a k vytvoření příznivého klimatu (Cangelosi 1994, Kyriacou 1996).

Samozřejmě, že může dojít i k vytvoření negativního klimatu, v případě, že učitel nemá výuku dostatečně připravenou, nestanoví jasné požadavky na chování svých žáků, používá hrozeb, žáky ztrapňuje, nedává svým žákům najevo podporu apod. Negativní faktory ze strany učitele, které budou přispívat k vytvoření negativního (nepříjemného) klimatu ve třídě bychom mohli jednoduše odvodit z předchozí kapitoly, kterou jsem se snažila vymezit právě důležité body k vytvoření příjemného klimatu. Pokud i žáci přestanou tolerovat určitá pravidla chování, začnou je porušovat a zneužívat svých práv, přestanou respektovat normy chování, dojde u nich k poruchovému chování, které se pro učitele stane nežádoucím a vede k vytvoření negativního klimatu ve třídě.

3. ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA PORUCHOVÉHO CHOVÁNÍ

Budu se zabývat poruchovým chováním, protože může ovlivnit život třídy, klima a chování ostatních členů ve skupině.

Podle Marie Vágnerové (1998, s.67) lze poruchy chování charakterizovat jako odchylku v oblasti socializace, kdy dítě není schopné respektovat běžné normy chování na úrovni odpovídající jeho věku. Základním rysem těchto poruch je chování, kterým jsou v různé míře, opakovaně a dlouhodobě (alespoň 6 měsíců) narušovány sociální normy.

M. Vágnerová (1998, s.69) vymezuje poruchové chování ze 3 základních hledisek:

1. Chování nerespektuje sociální normy, platné v dané společnosti. Poruchy chování jsou narušením socializace, protože je nežádoucím způsobem změněn vztah k určitým společenským normám.

K hodnocení jako poruchové musí být splněny 2 podmínky:

- a) jedinec je schopen pochopit význam norem (mentálně retardované děti – nechápou co je a co není žádoucí)
 - b) jedinec tyto normy neakceptuje (má jinou hodnotovou hierarchii – etnické skupiny) nebo se jimi nedokáže řídit (organické poškození CNS,...)
2. Nápadnosti v oblasti sociálních vztahů, které se projevují nedostatkem empatie, citovou chladností a egoismem. Pocity viny ve vztahu k důsledkům vlastního jednání chybí.
3. Agresivita jako rys osobnosti nebo chování, při kterém jsou porušovány základní práva ostatních, citový prožitek je neutrální, agrese přináší uspokojení až k variantě sadistického zaměření.

Pokud mluvíme o poruchovém chování, je nutné zjišťovat příčiny tohoto chování, díky kterým pak můžeme tomuto chování předcházet nebo zamezit jeho rozvoji.

3.1 Příčiny poruchového chování

Pro vymezení příčin poruchového chování jsem vybrala Marii Vágnerovou (1998, s.67-68), ta vymezuje následující příčiny:

1) Vliv může mít **sociální prostředí**, hlavně rodina: pokud rodinný model chování se projevuje nedostatečně nebo nevhodně, zvyšuje se pak riziko vzniku nežádoucích osobních charakteristik, které vedou právě k poruchám chování.

Riziko je v rodinách asociálních jedinců, psychopatických osobností, u osob s tendencí k nevhodným návykům např. alkoholismus, drogová závislost, dále hrozí riziko u jedinců emočně chladných, bez zájmu o děti.

2) **Genetické předpoklady** k disharmonickému nebo až psychopatickému vývoji s odchylkou v rozvoji emočních a volních charakteristik.

3) **Oslabení nebo porucha CNS**, hlavně na bázi prenatálního nebo perinatálního poškození.

Mohou vzniknout poruchy chování, jejichž základem je kolísavost emočního ladění, hlavně impulsivita a nižší schopnost sebeovládání, která může vést k často problematickým reakcím.

Pokud je příčinou sociální prostředí, lze mírně tomuto nežádoucímu chování zamezit, ale pokud má dítě genetické předpoklady k poruchovému vývoji nebo má porušenou či oslabenou CNS, můžeme jeho chování pouze korigovat. Domnívám se, že s malou pravděpodobností nápravy.

3.2 Projevy nežádoucího chování

Nežádoucím chováním popř. problémovým či poruchovým chováním se již zabývalo mnoho autorů. Abychom mohli vymezit projevy nežádoucího chování, je nutné si uvědomit, co je to vůbec chování. Vybrala jsem definici autorů I. Lesný, J. Špitz (1998) a M. Vágnerové (1998).

Jedná se o tu stránku lidské činnosti, kterou se člověk jako osobnost projevuje navenek. Je to tedy komplex projevů, ke kterým patří jak projevy nezamýšlené, bezděčné, tak i ty projevy, které vyžadují rozhodování a volní úsilí při jejich realizaci, tzn. že jsou cílevědomým aktem, jemuž říkáme jednání. (Lesný, Špitz 1989, s.171). Autoři I. Lesný a J. Špitz (1989) řadí mezi nežádoucí chování dětského věku negativismus a vzdor, získávání pozornosti, nepravda a lež, agresivní projevy, riskantní chování, útěky z domova a toulání, přivlastňování cizích věcí a krádeže, záškoláctví, poruchy sexuálního chování.

Marie Vágnerová (1998, s.71-83) rozlišuje chování neagresivní, kde dochází k porušování

sociálních norem, toto chování se neprojevuje agresivitou. Patří sem např. lži, záškoláctví, útěky a toulání. Další forma narušeného chování je chování agresivní, pro něj je charakteristické násilné porušování a omezování práv ostatních, proto je toto chování považováno za závažnější, např. násilné chování, týrání, vandalismus.

Nyní se budu zabývat pojmy, které zahrnují nežádoucí (poruchové) chování podle M. Vágnerové (1998, s.71-80): lhavost, záškoláctví, krádeže.

Lhavost

Z hlediska učitele je lhaní bráno jako projev symbolizující určitou formu odmítnutí respektu k autoritě. Učitel je stavěn do pozice klamaného. Pro dítě to však je určitá varianta z obtížné situace, jež nedovede řešit jinak. Učitel by měl rozlišovat zda se u dítěte jedná o lež bájivou, kdy si dítě vymyslí nepravdivé příběhy, v nichž samo hraje atraktivní roli, nebo dítě s úmyslem a vědomím nepravdivosti nemluví pravdu. Pak je nutné, aby učitel zjistil účel, který dítě ke lhaní vedl. Dítě může často lhát z důvodu nadměrného trestání, ale také z důvodu získání určitých výhod.

Záškoláctví

Pro učitele znamená záškoláctví porušení jednoho ze základních pravidel charakteristického pro roli školáka. Povinností žáka je chodit do školy, učit se a chovat se tam žádoucím způsobem. Zase se může jednat o obrannou únikovou reakci, kde cílem je vyhnout se určité pro dítě neúnosné zátěži. Pokud se ale nebude jednat o obranný mechanismus, bude záškoláctví projevem nerespektování příslušných sociálních norem, popřípadě výrazem neochoty nebo neschopnosti akceptovat povinnost, která jedinci nepřináší uspokojení.

Krádeže

Učitel hodnotí krádež jako významné porušení normy, proto tedy dítě, které kradlo, získává roli špatného jedince, této role se těžko zbavuje a někdy se jí vůbec nezavíjí. Krádeže jsou charakterizovány záměrností jednání. Závažnost dětských krádeží vyplývá z určitých kritérií, jako je místo, způsob, cíle a frekvence krádeže. Pokud dítě krade spolužákům, kteří jsou dokonce jeho kamarády, porušuje závažnější normu chování. Takovýto čin může být i projevem neschopnosti rozlišovat rozdíl mezi blízkými a cizími osobami. Menší význam z hlediska způsobu krádeže mají neplánované, příležitostné krádeže, jedná se o výsledek impulzivní reakce. Závažnější jsou plánované a předem promyšlené krádeže. Je potřeba, aby

učitel zjistil jaký cíl vedl dítě ke krádeži. Dítě může krást pro sebe, což je projev nežádoucí aktivity k získání něčeho, co chce. Dítě může krást pro druhé, aby se jim zavděčilo, popřípadě je k tomu donuceno. S touto formou souvisí krádeže pro partu, kdy si dítě chce udržet svou pozici, nebo je v partě krádež hodnocena jako žádoucí či dokonce povinná aktivita. Toto je nejzávažnější varianta, protože dochází k fixování nežádoucího chování jako norma.

V době dospívání může u dětí dojít k experimentování s drogami či alkoholem, popřípadě dojde ke gamblerství (hráčství na automatech) nebo si děti vyzkouší roli squattera (život v opuštěném domě). K těmto experimentům může dojít na základě vrstevnické skupiny, která si stanoví určitá pravidla a normy a její členové je musí dodržovat.

M. Vágnerová (1998, s.80-83) dále řadí k nežádoucím projevům chování agresivní chování a šikanování.

Agresivní chování

Toto chování je charakteristické porušováním sociálních norem, které jsou spojeny s omezováním základních práv ostatních a mají násilnou formu.

Příčiny agresivního jedince mohou být dle M.Vágnerové (1998) tyto:

- a) Specifické vlivy prostředí – působení sociálního modelu agresivního chování jako normálního projevu v určitém rodinném společenství
- b) Dědičné předpoklady k agresivním projevům mívají děti s disharmonickým vývojem osobnosti, děti odmítají běžné sociální normy a dávají přednost vlastním pravidlům chování
- c) Příčinou zvýšené agresivity impulsivního charakteru může být někdy poškození mozku

„Agresivní chování lze obvykle charakterizovat jako prostředek, vyplývající z potřeby něco získat nebo prosadit, vzácněji jde o potřebu agresivního jednání jako cíle“ (VÁGNEROVÁ 1998, s.81).

Šikanování

Šikanou se zabývá řada autorů. Pro srovnání uvedu několik definic.

„Šikana je zvláštní případ agrese“ (ŘÍČAN 1995, s.21).

„Šikanování je výraz pro pronásledování, záměrné, zbytečné obtěžování, nespravedlivé obviňování, trestání, týrání“ (PETRÁČKOVÁ, KRAUS a kol. 1995, s.732).

„Šikanování lze definovat jako násilně ponižující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který nemůže ze situace uniknout a není schopen se účinně bránit“ (VÁGNEROVÁ 1998, s.82).

Michal Kolář (1997, s.20) definuje šikanování jako nemocné či patologické chování.

Definice, se kterou pracují v posledních letech britští badatelé: „Šikanování říkáme tomu, když jedno dítě nebo skupina dětí říká jinému dítěti ošklivé a nepříjemné věci, bije je, kope, vyhrožuje mu, zamyká je v místnosti a podobně. Tyto incidenty se mohou často opakovat a pro šikanované dítě je obtížné, aby se samo ubránilo. Jako šikanování mohou být označeny také opakované posměšky nebo ošklivé poznámky o rodině. Jako šikanování však obvykle neoznačujeme občasnou rvačku nebo hádku přibližně stejně fyzicky vybavených soupeřů“ (ŘÍČAN 1995, s.26).

Dětem, které šikanují, často chybí empatie nebo u nich dochází k posunu hodnocení situace, kdy je oběť brána jako odlišná, tj. méněcenná bytost, pro níž platí jiná pravidla. Agresor je často obyčejně fyzicky zdatným, neukázněným, s potřebami se předvádět a dokazovat svou převahu nad ostatními. Již od raného věku se projevuje agresivně ke všem lidem. Jeho chování postrádá dostatek citlivosti a ohledu k ostatním. K takovému přístupu často vede zkušenost z rodiny, což by si měl učitel uvědomit. Rodiče takových jedinců bývají k agresivnímu jednání tolerantnější a sami ve výchově užívají častěji fyzické tresty. Šikanující jedinec má zvýrazněnou potřebu sebeprosazení, kterou může uspokojit v jiné oblasti z důvodu omezenějších kompetencí a návykem řešit své problémy právě násilím. Oběť šikany je zpravidla úzkostný a nejistý jedinec s nízkým sebevědomím. Může být i fyzicky slabý a neobratný, někdy obézní. Bývá hodnocen jako nesympatický a samotář, nemá dobrý sociální status. Neumí navazovat kontakt, je málomluvný a pasivní (Vágnerová 1998, s.82-83).

Pavel Říčan (1995) rozlišuje celou řadu variant šikanování:

- 1) Skryté, projevující se pouze sociální izolací a vyloučením oběti ze skupiny vrstevníků
- 2) Zjevné:
 - a) fyzické násilí a ponižování (strkání, bití, skákání po oběti, zavírání do popelnice)
 - b) psychické ponižování a vydírání (donucení ke konzumaci něčeho nežádoucího, ke kouření, k nošení svačin, různé posluhy)

- c) destruktivní aktivity zaměřené na majetek oběti (braní a ničení věcí, trhání sešitů, políť šatstva)

Největším rizikem této situace je možné zafixování takové zkušenosti jak v případě agresora a jeho oběti, tak ostatních žáků ve třídě. Proto by měli učitelé věnovat pozornost všem nápadnějším projevům chování svých žáků. Pokud si signálů šikany povšimnou hned na jejím začátku, je pravděpodobné, že jí zabrání. Učitel tyto případy musí řešit a žádoucím způsobem uzavřít, jinak by děti mohly získat dojem, že je možné se takto chovat a nebyť potrestán. Tím se změní nežádoucím způsobem jejich postoj k sociálním normám. Nejen že učitel musí dát pozor na všechny případné signály povyšování a agresivního sebeprosazování, ale musí také ve třídě vytvořit takovou atmosféru, kde bude patrné, že se něco podobného neutají a šikanované dítě má kde získat ochranu (Vágnerová 1998, s.83).

Všichni autoři, jejichž definice jsem uvedla, se shodují, že šikana je něco nezdravého, nežádoucího, nejen pro jedince, ale i pro celou společnost. Vzhledem k tomu, že jsou ve společnosti lidé nějakým způsobem odlišní, mají jiné zvyky, řeč, jsou nějak postižení, pochází z jiné kultury, mohou se právě oni stát obětí šikany nebo díky jiným projevům chování je bereme jako ty, kteří se chovají nevhodně.

3.3 Rizikové skupiny dětí z hlediska nežádoucího chování

V této kapitole se pokusím vytypovat skupiny dětí, které jsou nějakým způsobem odlišné a díky své odlišnosti může jejich chování být bráno jako nežádoucí nebo se stávají oběťmi.

Tyto odlišné děti můžeme označit jako handicapované. „*Handicap* (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ 2001, s.72) znamená znevýhodnění jedince v důsledku jeho postižení (tělesného, mentálního, smyslového) nebo příslušnosti k určité skupině (např. etnické minoritě). Zasahuje jak vzdělávací dráhu postiženého jedince, tak jeho sociální vztahy. Míra handicapu závisí nejen na samotném postižení, ale i na podmínkách, které společnost poskytuje k jeho vyrovnání.“

Odlišnost jedince, i funkčně nevýznamná (např. zevnějšek) se může nepříznivě projevit v jeho horším hodnocení a nižším sociálním postavení, neboť právě odlišnost upoutává pozornost a může vyvolávat v lidech nejistotu spojenou s nepříjemnými pocity. Protože nevíme, jací tito odlišní lidé jsou a hlavně také nevíme jaký postoj k nim zaujmout, volíme

nejjednodušší obranný mechanismus odmítání, které nám zajistí únik z nepříjemné situace. Odlišný žák, je žáky většinou odmítán, ale může představovat problém i pro učitele, protože je pro něho obtížnější takovému žákovi rozumět a učit jej, samozřejmě je pro učitele nepříjemné řešit problémy vztahu třídy k tomuto dítěti (Vágnerová 1998, s.140).

3.3.1 Sociálně a ekonomicky slabé rodiny

Tato skupina podle M. Vágnerové (1998) představuje omezení v oblasti zkušeností, které jsou buď odlišné nebo nedostatečné. Jedná se o nedostatky či odlišnosti v oblasti dosavadního působení vnějších, specifických sociokulturních faktorů. V případě zařazení těchto dětí do školy to znamená zátěž, která je daná nahromaděním větších nároků, na něž nejsou tyto děti zvyklé, popřípadě nastane nutnost přeučení jejich sociálních norem, jazyka, způsobu chování atd. Patří sem děti, které pocházejí z jiného etnika nebo z jiné sociokulturní oblasti, mají odlišné zkušenosti, které jsou na překážku adaptaci v běžné škole.

Můžeme sem zařadit děti z romského etnika a děti migrujících přistěhovalců za prací, jedná se hlavně o Vietnamce, Ukrajince a Rusy.

3.3.1.1 Žáci z romského etnika

Protože romské dítě pochází z odlišného prostředí, než je běžné pro české rodiny, jeho zkušenosti se pak projevují v chování a prožívání. Velkou roli zde hrají i temperamentové dispozice. Jejich potřeba nových podnětů a nechuť ke stereotypizaci života je nutně v rozporu s normami školy. Tato nechuť se projevuje i v neschopnosti pravidelné přípravy do školy, pozdními příchody, záškoláctvím, touláním atd. Romské etnikum má odlišné normy, z nichž vyplývá poměrně volná, nedirektivní výchova, dostatek volného času a minimum povinností. Romský normativní systém nenařizuje dodržování mnoha omezení, zatímco školní normy obsahují mnohé zákazy a příkazy. Tím pádem se pak romské děti nenaučí respektovat běžné normy majoritní společnosti a ve škole se jejich chování jeví jako poruchové. Romské dítě je snadněji vzrušivé, impulzivní a výbušné, mnohdy i intenzivněji prožívá své emoce, které nedovede dostatečně ovládat. Z hlediska majoritní společnosti vyplývají problémy v chování. Přestože se naučí různým normám, může se jednat pouze o formální osvojení, protože se s těmito normami stejně neidentifikují, neboť nejsou ve shodě

s pravidly, která platí v romském etniku. Takové děti pak nemají pocity viny, protože se jeho čin neodporuje jeho vnitřním normám, proto jej nepovažuje za prohřešek. Vnitřní regulace jejich práce ve škole je závislá na emočním ladění, stávají se pouze pasivními účastníky vyučování – nepracují zde, ale obvykle ani nevyrušují. Školní docházku přijímají stejně formálně jako většinu norem a požadavků majoritní společnosti. Mnohdy si neuvědomujeme, že se jedná o lidi s osobitou kulturou, s jinými hodnotami. Očekáváme, že nám budou rozumět, že budeme rozumět my jim, a pokud tomu tak není, považujeme to za neochotu, zlou vůli, naschvál (Šišková 1998, s.69).

Praxe ukazuje, že právě díky svým odlišným hodnotám, bereme některé projevy jejich chování jako něco nežádoucího, porušující normy naší společnosti, proto mohou být s Rómy největší problémy.

3.3.1.2 Děti migrujících přistěhovalců za prací

Po roce 1991 začali na území naší republiky migrovat skupiny národů ze sousedních zemí, důvodem byla pracovní příležitost. Tyto skupiny se usadily na našem území a vytvořily si tak svou národnostní menšinu.

Andrej Sulitka (Šišková 1998, s.54) uvádí, že: „*Národnostní menšina se vyznačuje tím, že disponuje silným národním vědomím, které opírá o historické a kulturní tradice mateřského národa. Je to skupina osob, která je na rozdíl od ostatního obyvatelstva státu početně menší, nezaujímá vedoucí postavení a její příslušníci – občané tohoto státu – vykazují v etnickém, náboženském nebo jazykovém ohledu znaky, které je odlišují od ostatního obyvatelstva. Tito vykazují pocit sounáležitosti zaměřený na zachování vlastní kultury, vlastních tradic, vlastního náboženství nebo vlastního jazyka“.*

Z hlediska četnosti ve školách na území ČR jsou hlavními národnostními menšinami Vietnamci, Ukrajinci, Rusové.

Vietnamci

Jedná se o menšinu, která má odlišnou kulturu a tradice, proto může dojít ke zbytečným nedorozuměním a mylným výkladům jejich chování. Podle Petry Múllerové (Šišková 1998, s.85) vznikl a vzniká velký počet problémů spojených s vietnamským etnikem v České republice v důsledku vzájemného nepochopení tak vzdálených kultur. Důvodem jsou odlišné

zvyky, jako např. pozdrav, kde se nejdříve zdraví muž, poté žena. Vietnamci se často usmívají nebo se nahlas smějí v situacích, kdy Evropanovi není jasné, proč se dotyčný směje. Často to považuje za nepřiměřenou reakci. Vietnamci tak činí v případě, že neví „kudy kam“, přesně nerozumí, co po něm chceme, nebo je v dané situaci velmi nejistý. My si to vykládáme, že se nám vysmívá do očí apod. Müllerová (Šišková 1998, s.88) dále tvrdí, že proti vietnamským tradicím zcela odporuje otevřená kritika jednotlivce před kolektivem, je považována za nejkrutější trest, což si např. někteří učitelé ve třídě s vietnamským dítětem vůbec nemusí uvědomit, tím mu pak mohou třeba ublížit. Za nežádoucí můžeme považovat i jejich projevy při jídle, jako je ušpinění ubrusu na důkaz toho, že jim jídlo chutnalo, nebo hlasité říhnutí po dobrém jídle.

Rusové a Ukrajinci

Hlavní příčinou stěhování těchto menšin do naší republiky je, stejně jako u skupiny Vietnamců pracovní příležitost. Pro tyto národnostní menšiny je velkou zátěží adaptace na podmínky země do níž přišli, musí se orientovat v nových podmínkách, hlavní bariérou je pro ně jazyk, jehož znalost jim často chybí a oni musí komunikovat v novém prostředí. Protože je pro ně adaptace na nové prostředí velmi obtížná, často volí izolaci a snaží se uchovat své miniprostředí v neměnné podobě, v němž budou dodržovat své zvyky, tradice. Pro takové děti může být význam školy zcela odlišný. Buď u nich bude naprostý nezájem o školu z důvodu jiných problémů, které u nich dominují, nebo naopak projeví nadměrnou akcentaci školního prospěchu jako prostředek k lepšímu prosazení dítěte v nové zemi. Takovéto děti prožívají stres, který je dán změnou životní situace, bývají mnohem citlivější a zranitelnější, s větším sklonem reagovat úzkostí a strachem. Díky jazykové blokádě dochází i k omezení v socializačním rozvoji, který zahrnuje uvědomění si sociokulturních odlišností a jejich zvládnutí poruchy chování těchto dětí může znamenat přetrvávání starých vzorců chování, které jsou v nové společnosti nepřijatelné (Šišková, 1998). Fakt, že jim ostatní žáci nerozumí a oni zase jim, může tyto jedince vytlačit na okraj třídy, pokud včas učitel nezasáhne. Snadno se pak tyto žáci mohou stát obětí konfliktů, v nejhorším případě pak šikany. Učitel musí děti připravit na odlišně mluvícího a vyjadřujícího se spolužáka. Děti musí pochopit, že místo posměchu a nenávisti, je nutné jim nabídnout „pomocnou ruku“.

3.3.1.3 Děti z rodin uprchlíků

Může se jednat o rodiny, které přicházejí z prostředí válečného konfliktu. Přicházejí s

určitou zátěží, s negativní zkušeností, která se určitým způsobem projeví v jejich chování a prožívání. Další zátěží je pak adaptace na podmínky země do níž přišli, musí se orientovat v nových podmínkách, je nutná znalost jazyka, která jim často chybí a oni musí komunikovat v novém prostředí. Protože je pro ně adaptace na nové prostředí velmi obtížná, často volí izolaci a snaží se uchovat své miniprostředí v neměnné podobě, v němž budou dodržovat své zvyky, tradice. Pro takové děti může být význam školy zcela odlišný. Buď u nich bude naprostý nezájem o školu z důvodu jiných problémů, které u nich dominují, nebo naopak projeví nadměrnou akcentaci školního prospěchu jako prostředek k lepšímu prosazení dítěte v nové zemi. Takovéto děti prožívají stres, který je dán změnou životní situace, bývají mnohem citlivější a zranitelnější, s větším sklonem reagovat úzkostí a strachem. Díky jazykové blokádě dochází i k omezení v socializačním rozvoji, který zahrnuje uvědomění si sociokulturních odlišností a jejich zvládnutí. Porucha chování těchto dětí může znamenat přetrvávání starých vzorců chování, které jsou v nové společnosti nepřijatelné.

S cizinci nebudou ani tak problémy v chování, ale bude hrozit nebezpečí, že se stanou oběťmi.

3.3.2 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Již jsem definovala pojem handicap (tzn. nějaké znevýhodnění), v této kapitole poukážu na děti postižené zrakově, sluchově a tělesně, u nichž můžeme jejich chování brát jako nežádoucí bez ohledu na jejich handicap.

M. Vágnerová (1998, s.146-155) zmiňuje, že se hlavně jedná o děti smyslově nebo tělesně postižené. Podle ní jsou tyto děti nějakým způsobem omezeny ve svých předpokladech, a proto může být jejich zařazení do běžné školy méně úspěšné. Kterýkoliv defekt ovlivňuje celou osobnost dítěte tzn. že nepostihuje jen určitý orgánový smysl. Trvalé postižení má za následek změnu životní situace, na níž nereaguje pouze postižený jedinec (dítě), ale i jeho okolí. Pokud takové dítě vstoupí do školy, nastává riziko horšího sebehodnocení – pocitu méněcennosti (při opakovaném neúspěchu, ve srovnání se zdravými dětmi), nedostačivosti nebo strachu ze selhání. Je tedy potřeba, aby u jednotlivých skupin zdravotně postižených dětí učitel kompenzoval postižené smysly, díky tomu může být dítě méně handicapované v porovnání s ostatními žáky.

Zrakově postižené dítě

Primárním defektem je zraková vada, která může vést k deprivaci dítěte, protože nemůže přesně a snadno vnímat všechny zrakové podněty. U zrakově postižených dětí mohou nastat poruchy zrakové ostrosti, poruchy zorného pole, poruchy barvocitu nebo dojde k úplné jeho ztrátě. Je potřeba, aby u nich došlo ke kompenzaci – sluchové, řečové a kompenzaci jazyka.

Sluchově postižené dítě

Primárním defektem je sluchové postižení, které znamená omezení nebo ztrátu schopnosti vnímat sluchem. Sekundárním defektem je potom porucha vývoje řeči, její nedostatečný vývoj se pak odráží v poznávacích procesech a v socializaci. Může se stát, že stejně jako děti z romského etnika nebo z jiné etnické skupiny, tak i děti zdravotně postižené mnohdy těžko rozlišují jaké chování je a jaké není žádoucí, záleží tedy na učiteli, aby stanovil určitá pravidla chování. Je také potřeba, aby učitel s takovýmto dítětem komunikoval tak, aby zvýšil pravděpodobnost, že mu dítě bude správně rozumět, tzn. snaží se artikulovat pomalu v přímém pohledu na žáka a užívá kratší věty s jednoznačným významem.

Tělesně postižené dítě

Jednak se jedná o pohybový defekt a potom jde i o tělesnou deformaci, která může nepříznivě změnit zevnějšek dítěte. Primárním defektem je omezení pohybu a sekundárně bývají postižené funkce, které jsou závislé na pohybových možnostech. Takovéto děti jsou omezené v oblasti socializace. Tělesně postižené dítě často nezískává dobrý sociální status, protože je pro ostatní děti málo zajímavé. Tyto děti bývají méně samostatné, závislejší, očekávají řešení situace od někoho jiného. Proto by se měl učitel těmto dětem více věnovat, pomáhat jim, povzbuzovat je a podněcovat jejich aktivitu.

Děti zrakově, sluchově a tělesně postižené jsou v dnešní době běžně integrovány mezi ostatní děti. Stále však zůstávají ohroženi, mohou se stát obětmi agresorů, kteří je budou šikanovat, protože cítí, že jsou slabší a nemohou se jim dostatečně bránit.

3.3.3 Lehká mozková dysfunkce, specifické poruchy učení a poruchy chování

Jako další rizikové skupiny dětí bych označila děti s lehkou mozkovou dysfunkcí (LMD), se specifickými poruchami učení (SPU) a s poruchami chování (PCH). Pro své specifické rysy chování je často učitelé berou jako jedince, kteří se chovají nevhodně, porušují normy a pravidla chování. Přestože si tito jedinci své chování neuvědomují.

Nejdříve se pokusím definovat jednotlivé skupiny dětí.

Děti s lehkou mozkovou dysfunkcí

Stejně tak jako specifické poruchy učení, poruchy chování mohou být brány jako projevy nežádoucího chování příznaky lehké mozkové dysfunkce. Existují rozličné definice LMD.

Zvolila jsem pojetí Marie Černé (2001, s.14): „*Syndrom lehké mozkové dysfunkce se vztahuje na děti průměrné nebo nadprůměrné obecné inteligence s určitými poruchami učení či chování, v rozsahu od mírných po těžké, které jsou spojeny s odchylkami funkce centrálního nervového systému. Tyto odchylky se mohou projevit různými kombinacemi oslabení ve vnímání, tvoření pojmů, řeči, paměti a v kontrole pozornosti, popudů nebo motoriky.*“

Příčinou těchto odchylek mohou být genetické variace, perinatální poškození mozku či jiná onemocnění nebo poškození prodělaná v kritické době, tzn. v době, kdy dochází k rozvoji a zrání centrálního nervového systému. Také se může jednat o neznámou příčinu. Hlavním problémem tohoto syndromu je rozmanitost a někdy až protikladnost příznaků a projevů. To znamená, že jedno dítě s LMD může trpět hyperaktivitou, jiné zase naopak trpí hypoaktivitou. Mát problémy s regulací svého chování, tzn., že má problémy nejen se svým chováním, ale je i percepčně motoricky oslabené, emočně labilní, impulzivní, projevují se u něho poruchy pozornosti, malý rozsah pozornosti, nesoustředěnost, ulpívání, poruchy paměti a myšlení má i specifické poruchy výukové (ve čtení, v počtech, v psaní, v pravopisu), poruchy mluvení a slyšení řeči. Proto se dítě s LMD svým spolužákům a učitelům jeví, že se chová nevhodně, aniž by si své chování uvědomovalo (Černá 2001, s.15-16).

Takové dítě je často hodnoceno negativně a pro své chování, které je v porovnání s chováním ostatních dětí vnímáno jako nepřirozené a nevhodné, je odsuzováno a trestáno.

Děti se specifickými poruchami učení

Dodnes se německy i anglicky psaná literatura nesjednotila na společné terminologii. Roztříštěnost terminologie lze zdůvodnit tím, že specifické poruchy učení mohou mít různorodou a pestrou symptomatiku. Jednotlivé definice SPU zahrnují pouze dyslexii, později poruchy čtení a psaní, poté i obtíže v matematice. V. Pokorná (2001, s.64) tvrdí, že SPU jsou poruchy mimointelektového charakteru, že specifické obtíže učení vystupují u dětí téměř nezávisle na úrovni „globální inteligence“. „*Posuzování inteligence jako diagnostické podmínky pro určení specifických poruch učení není správné. Lze pouze konstatovat, že*

specifické poruchy učení jsou podmíněny mimointelektovými příčinami“ (POKORNÁ 2001, s.65).

Další definicí může být definice Hammilla (POKORNÁ 2001, s.72): *„Poruchy učení je všeobecný termín, který se vztahuje k různorodé skupině poruch projevujících se výraznými obtížemi při získávání a používání schopnosti naslouchat, mluvit, číst, psát a usuzovat nebo obtížemi při získávání matematických dovedností. Tyto obtíže vycházejí z vnitřních dispozic každého jedince. Předpokládá se, že jsou způsobeny dysfunkcí centrální nervové soustavy a mohou trvat po celý život“.*

Často dochází k tomu, že učitelé berou chování dítěte se SPU za nežádoucí. Zvláště nastane-li situace, kdy dítě nestačí svým spolužákům, chybuje apod. Někteří učitelé, kteří si neuvědomují, že s dítětem, které má SPU, musí pracovat individuálně a individuálně jej hodnotit, nejsou pak schopni zvládnout tlak situace a jednají autoritativně. Dítě, které neustále slyší pokárání a výčitky, napomenutí, vyhrožování přeražením do jiné školy apod. místo toho, aby bylo utěšováno a povzbuzováno, často rezignuje úplně, přestává se snažit a rozvíjí se u něj syndrom neúspěšné osobnosti.

V. Pokorná (2001, s.121-123) tvrdí, že děti se specifickými poruchami učení nejsou handicapovány pouze tím, že dosahují určitých výkonů ve škole s mnohem větším úsilím, ale dostávají se do náročných sociálních situací, jsou tedy vystaveny dvojnásobné frustraci. Dyslektické děti jsou přesvědčeny, že mají častěji smůlu než jejich spolužáci. Lehce se unaví a jsou smutné. Školní úkoly jsou pro ně velmi těžké, mají potíže přizpůsobit se škole. Opakovaně prožívají školní neúspěch. Nemyslí si o sobě, že jsou líné a nezpůsobné, jak je často hodnotí někteří učitelé. Hodnocení těchto dětí je, že jsou málo nadané, nedostatečně se umějí vyjadřovat, těžce chápou a pomalu myslí, že projevují málo zájmu o školní práci a jsou bez fantazie, že jsou nepořádné při psaní úloh, neovládají se, jsou vzpurní, uzavření, lhostejní, nesamostatní, jednají bezhlavě, samozřejmě, že toto vše těmto dětem ublíží, jejich sebevědomí bude nízké a díky tomu pak samy sebe hodnotí nepříznivě.

Děti s poruchami chování

Jako další možnost rizikových skupin dětí jsou děti s poruchami chování. *„Dítě s touto poruchou může mít obtíže s koncentrací pozornosti i neklidným chováním, ale nemusí být výrazně handicapované, pokud se jeho okolí adaptuje na jeho potřeby“ (POKORNÁ 2001, s.132).*

Termín porucha chování je někdy nahrazován termínem nápadné chování nebo také agresivní chování. V. Pokorná (2001, s.128) uvádí následující symptomy podle psychiatrické klasifikace:

- dítě se rychle rozčílí
- často dospělým odporuje
- často se vzpírá příkazům nebo pravidlům, které kladou dospělí, nebo je odmítá plnit
- často druhé vědomě rozčílí
- často připisuje vinu za své chyby nebo špatné chování druhým
- je často přecitlivělé nebo se nechá druhými lehce vydráždit
- často se vzteká a je urážlivé
- je často zlomyslné a neodpouští druhým

Aby bylo možno označit nepřátelské a vzpurné chování jako poruchu chování, musí trvat nejméně 6 měsíců a musí vykazovat čtyři a více uvedených symptomů. Pro učitele, ale i pro spolužáky, je dítě s tímto chováním nepřijatelné, protože ruší průběh hodin. Často za své chování bývá trestáno a odsuzováno.

3.3.4 Integrace dětí ve škole

Pokud se jedná o postižené děti, popř. znevýhodněné z hlediska jiné kultury, děti s SPU, s PCH, s LMD, podle Úmluvy o právech dítěte (Hradečná, Hejlová, Novotná- Dědečková 1996, s.8) mají tyto děti právo na zvláštní péči, vzdělávání a výcvik, což jim umožní začlenění do života.

Vzhledem k tomu, že integrace není hlavním problémem mé diplomové práce, nebudu se touto problematikou podrobněji zabývat, pouze uvedu definici a obecné funkce školy pro případnou integraci. Dále stručně poukáži na postoje učitelů, spolužáků a jejich rodičů k integrovanému dítěti.

Integrace (Vágnerová 1998, s.155) je vyšší stupeň adaptace. Můžeme ji chápat jako takové začlenění jedince (z nějakého důvodu odlišného) do prostředí majoritní společnosti, kdy v ní dovede bez problémů žít, cítí se jí být přijat a sám se s ní identifikuje. Je to dvoustranný proces, kde svou roli hraje jednak jedinec (nebo minoritní skupina) tak i společnost, do které má být nebo se chce jedinec začlenit.

Podle T. Šiškové (1998, s.198) je integrace „*včlenění jednotlivce nebo skupiny do nového prostředí nebo nových poměrů, a to bez proměny vlastní identity nebo ztráty specifičnosti.*“

V obecných funkcích konkrétní integrace nějak vypadá, ale ve skutečnosti je jiná. Pokud má škola zájem integrovat nějakým způsobem odlišné (znevýhodněné) dítě, měla by splňovat tyto obecné funkce (Vágnerová 1998, s.156):

1) Škola jako místo učení

Handicapované dítě se nejspíš nenaučí to, co dítě zdravé. To může způsobit buď jejich omezení možností nebo dokonce nepřiměřenost nároků, popřípadě způsobů výuky. Hrozí zde i riziko malých znalostí a zkušeností učitelů pro zvládnutí výuky na určité úrovni.

2) Škola jako místo socializace

Handicapované dítě se na majoritní společnost adaptuje již ve svém mladším školním věku. Je zde však riziko ze strany učitelů (nebo spolužáků), že nezvládnou situaci nebo jsou na handicapované děti příliš nároční.

3) Škola jako místo konfrontace rodiny a školy

V případech dětí z jiného sociokulturního prostředí je větší riziko rozporu mezi názory rodičů a učitelů. Tzn. že učitel např. emočně nezvládne problém a jeho reakce je extrémní. Pokud jsou rozpory mezi učiteli a rodiči vážnější, může dojít až k selhání procesu integrace.

Ze všeho, co bylo psáno v předchozí kapitole vyplývá, že úspěšnost integrace odlišných nebo nějak handicapovaných dětí v běžné škole je závislá na spoustě faktorů. Chce-li učitel integrovat postižené dítě do nové třídy, musí brát v úvahu všechny odlišnosti dítěte, ale také musí brát v potaz postoje jeho rodičů a samozřejmě i postoje ostatních spolužáků a jejich rodičů.

Učitel se zamýšlí nad motivací, která ho vede k souhlasu s integrací dítěte v jeho třídě. Jeho chování a postoje k integrovanému dítěti mohou ovlivnit názory a postoje společnosti, on se má snažit získat co nejvíce objektivních informací o určitém druhu postižení nebo o odlišnosti kultury, aby v jeho postoji nepřevládala emotivní přístup, ale patřičné znalosti. Přestože si učitel uvědomuje odlišnosti možností, omezenější kompetence integrovaného dítěte, může se stát, že bude mít sklon k extrémnějšímu hodnocení, tzn. že takové děti bude hodnotit méně kriticky, nebo naopak bude poukazovat na jejich neúspěchy a neschopnosti, protože jsou nějak odlišné. Potom si tedy ve vztahu k handicapovanému dítěti vytváří pozitivně či negativně zkreslené hodnocení, které zdůrazňuje jeho odlišnost. Proto si má být

učitel vědom toho, že je žádoucí vytvořit k handicapovanému dítěti postoj bez extrémů, nesmí proto on sám zaujmout některou z krajních variant, tzn. musí brát dítě takové jaké je, nikoli v rámci soucitu předstírat, že je vše v normě, ani v případě obtížnosti nemá dítě zavrhnout. Musí tedy stanovit takové požadavky, které budou odpovídat možnostem dítěte, musí spolupracovat s rodiči postiženého dítěte, přestože tato spolupráce může být velmi obtížná, ale bez ní se neobejde. (Vágnerová 1998, s.161-162).

Jedná-li se o spolužáky postiženého dítěte a o jejich rodiče, tak právě rodiny spolužáků budou reprezentovat názory majoritní společnosti. Rodiče budou ovlivňovat své děti v názoru na akceptaci či odmítnutí integrovaných dětí. Tzn. že právě spolužáci budou vyjadřovat názory široké veřejnosti (přejaté od svých rodičů) k postiženým. Mnohdy tak děti ve škole získávají první zkušenosti s postoji široké veřejnosti k nim.

Podle M. Vágnerové nebývají vždy názory spolužáků jen ohleduplné, pozitivní a akceptující, ale jsou také odsuzující a zavrhuující, dávají důraz na nízkou hodnotu postiženého jedince. V případě negativních postojů spolužáků k handicapovanému jedinci by měl učitel včas zakročit, aby nedošlo k zafixování tohoto chování a ke zbytečnému strádání postiženého dítěte. Pokud postižené dítě získá přijatelný status a je ve třídě ostatními akceptováno, má integrace značný význam pro jeho socializační rozvoj. Pokud mu ale skupina neumožní přijatelnou adaptaci, tzn. že postižené dítě bude mít nízkou sociální pozici, bude pak takové dítě žít v izolaci, na okraji zájmů svých spolužáků.

Snažila jsem se zde poukázat na možnosti selhání pedagogických pracovníků, popř. spolužáků nějak odlišného dítěte. Pokud se učitelé dobře neseznámí s prací dětí odlišných etnik a národností, dětí postižených zrakově, sluchově, tělesně, ale i dětí se specifickými poruchami učení, poruchami chování, s LMD, mohlo by dojít k tomu, že budou chybovat v práci s těmito dětmi, jejich pro ně normální chování budou brát jako nežádoucí pro třídu. Např. děti z jiného etnika mají jiné zvyky a hodnoty, ty mohou být pro ostatní nevhodné a nepochopitelné, děti nějak postižené se zase mohou chovat nepřiměřeně, díky svému handicapu a my je opět budeme vnímat jako rušivé elementy. Proto musíme najít společnou cestu. Domnívám se, že v současné době to je otázka velmi aktuální, protože případů zařazení těchto dětí je stále větší množství. Musíme mít na paměti, že integrace musí být oboustranná nikoli jednostranná, jak tomu často bývá. Je nutné, abychom byli přesvědčeni o její správnosti a funkčnosti.

4. STRATEGIE PŘEDCHÁZENÍ NEŽÁDOUCÍMU CHOVÁNÍ

Dostávám se k nejdůležitější kapitole v teoretické části, vytyčím zde nejdůležitější strategie, kterými učitelé mohou předejít nežádoucímu chování ve třídě. Nejdříve uvedu dvě stručné definice pro pojem strategie.

„Strategie je dlouhodobý záměr činnosti k dosažení určitého cíle“ (Slovník cizích slov 1993, s.222).

„Strategie je způsob, jak jedinec využívá své předchozí vědomosti, dovednosti a zkušenosti v následném učení“ (HARTL, HARTLOVÁ 2000, s.567).

Autorky M. Langová, M. Vacínová (1994) označují za strategie postupy úmyslné, které obsahují určitý stupeň záměru, plánování a kontroly jejich účinku a postupy spontánní, které předchozí atributy postrádají. Tyto postupy v situacích nevhodného chování žáků jsou aktivity učitele, které mají vést ke změně chování, jež je ve školním prostředí považováno za nežádoucí. Jsou-li učitelé vybaveni větším množstvím strategií řešení nevhodného sociálního chování žáků, bude jejich rozhodování o vhodném postupu snazší. Do těchto strategií se promítají různá osobní pojetí výchovy učitelů.

Chris Kyriacou (1996, s.103) formuluje pravidlo: „Prevence je lepší než léčení“. Podle něho ke snížení výskytu projevů nežádoucího chování na nejnižší míru, může přispět dovedné vyučování, které může změnit průběh událostí ve třídě, jež by mohly časem nabýt nevhodného chování. Většina projevů nežádoucího chování je potlačena v samém začátku díky pečlivému sledování chování a práce žáků během hodiny. K tomu, aby učitel úspěšně sledoval třídu, je potřeba pravidelně a opakovaně žáky pozorovat. Učitel např. pomáhá určitému žákovi, je zabrán do činnosti a nevšimne si, že jiný žák vyrušuje ostatní v práci.

Ch. Kyriacou (1996, s.103-105) uvádí následující strategie jako možnost pro předcházení nežádoucímu chování:

Sledovat všechny žáky

Učitel by se měl v pravidelných intervalech dívat po celé třídě a zvažovat, zda některý z žáků nebudí dojem, že má nějaké potíže. Pokud ano, měl by k němu učitel jít a pokusit se mu pomoci a podpořit ho. Je žádoucí, aby zajistil příčinu jeho obtíží a návrat k práci. Účinnější variantou je individuální kontakt než křik přes celou třídu, který zbytečně ruší ostatní žáky a také jim dává najevo, že chování žáka považuje učitel za přestupek.

Procházet celou třídu

Tím, že učitel prochází celou učebnou a zjišťuje, zda žáci nemají nějaké potíže. Otázkou může učitel u žáka zjistit problémy, s kterými by se žák sám na učitele neobrátil.

Užívat kontaktu očí

Učitel by se neměl při výkladu apod. na žádného žáka příliš dlouho dívat. Pouze v případě podezření, že se některý žák nechová podle učitelových požadavků, může s ním učitel navázat kontakt očima a vydržet v něm nějakou dobu. Tím dává žákovi najevo, že ví, že by se měl znovu zapojit do vyučování, aniž by mu to učitel musel otevřeně říkat nebo dokonce přerušovat průběh hodiny.

Zaměřovat otázky

Aby učitel udržel zapojení všech žáků do vyučování, měl by otázky klást celé třídě. Ale i zaměření otázek na jednotlivce je pro ně signálem, aby se znovu soustředili.

Využívat proxemiku (fyzickou blízkost)

Stojí-li učitel vpředu před třídou, pak směr a způsob jeho pohybu může být účinným signálem, který bude vyjadřovat, že učitel sleduje dění ve třídě. Pokud se bude učitel blížit např. k dvěma žákům, kteří si začali povídat, dává tím najevo, aniž by přerušil průběh hodiny, že ví o jejich chování. Tím, že se k nim na chvíli postaví, podpoří jejich soustředění na práci.

Pomáhat žákům s prací

Nejúčinnějším prostředkem pro předcházení nežádoucímu chování je, když učitel žákům radí a vede je, aby jim pomohl postoupit v řešení zadaných úkolů a povzbudil je.

Změnit činnost nebo tempo práce

Když učitel sleduje práci žáků, může mít někdy pocit, že hodina postupuje příliš pomalu nebo příliš rychle a že žáci jsou připraveni pro přechod k další činnosti nebo naopak mají potíže. Pro udržení zapojení žáka do vyučování je rozhodující učitelovo rozhodnutí o změně tempa práce nebo o změně prováděné činnosti. To ale platí pro jednotlivé žáky, nikoli pro třídu jako celek, protože někteří z nich budou vždy potřebovat pracovat odlišným tempem nebo se zabývat odlišnou činností.

Všímat si nežádoucího chování

Chová-li se žák nevhodným způsobem, je většinou nutné, aby mu učitel dal najevo, že si

toho všiml. Někdy bude stačit navázat kontakt očima, pro vyjádření učitelovy pozornosti a nelibosti bude potřeba přímý výraz tváře nebo přestávka ve výkladu, čímž nepřeruší průběh vyučování déle než na okamžik. Tento způsob signalizace je velmi důležitým a efektivním řízením třídy. Pokud ho učitel nevyužívá, umožňuje rozvinutí častějších a závažnějších projevů nevhodného chování ve třídě.

Přesazovat žáky

Učitel by neměl váhat po předchozím varování oddělit od sebe dva žáky (sousedy), kteří se chovají nepřijatelným způsobem. Další možností je posadit žáka (s problémy chování) do první lavice, kde je možné lépe sledovat jeho chování. Volba místa, kde žák bude sedět není jeho právo, ale privilegium. Aby se minimalizoval případný odpor a negativní pocity přesazování žáků, je potřeba aby učitel zdůraznil, že tak činí v zájmu žáka.

Ch. Kyriacou poukazuje na možnosti, kterých učitel může využít, chce-li, aby v jeho třídě bylo zamezeno nežádoucímu chování. Kdybych se měla pokusit hierarchizovat jeho strategie, pro mne, z hlediska chování a postojů učitele k žákům, od té nejdůležitější po méně důležitou, učinila bych takto:

- 1) Sledovat celou třídu
- 2) Všimnout si nežádoucího chování
- 3) Užívat očního kontaktu
- 4) Procházet celou třídou
- 5) Využívat proxemiku (fyzickou blízkost)
- 6) Pomáhat žákům s prací
- 7) Přesazovat žáky
- 8) Zaměřovat otázky
- 9) Změnit činnost nebo tempo práce

K řízení a zvládnutí školní třídy učitelem jsem dále zvolila hlediska D. Fontany (2003, s.349-354), kterých je mnohem více a jsou podstatně odlišná od výše uvedených postojů podle Ch. Kyriacoua.

Zaujmout třídu

Platí, že třída, která je zaujata prací, nepůsobí problémy. Její členové se budou stavět proti těm, kteří se pokoušejí rozptýlit jejich pozornost.

Vyvarovat se podivností

K nežádoucímu chování třídy mohou vést neobvyklé projevy v řeči, oblékání či gestikulace učitele, to vše může děti, které musí sedět a tyto projevy vnímat, dráždit.

Být spravedlivý

Znamená to, jednat s dětmi důsledně, aby věděly s čím mohou počítat a dodržovat slovo. Děti v každém věku hodnotí spravedlnost jako nejvíce žádanou vlastnost učitele.

Být zábavný

Učitel by měl být ochoten smát se spolu se třídou a na vhodných místech vnášet humor i do výuky. Měl by se umět zasmát sám sobě, ve třídě i v soukromí. Smysl pro humor je dětmi uváděn v seznamu vlastností učitele hned na druhém místě za spravedlností.

Vyvarovat se zbytečného vyhrožování

V případě, že jsou hrozby nevyhnutelné, měly by být přiměřené provinění a hlavně také realistické. Pokud jsou hrozby vysloveny, měly by být při pokračující nekázní také vykonány, jinak je oslabeno postavení učitele v očích třídy.

Být dochvilný

Učitel nedává dětem dobrý příklad, pokud sám přichází do hodiny pozdě, musí pak také utlumit rozpoutané řádění. Důležitá je i dochvilnost na konci vyučovací hodiny.

Nepodléhat hněvu

Pokud se učitel rozčílí, může v okamžiku rozrušení říkat a dělat věci, kterých později lituje. Časté výbuchy zlosti nepomáhají ani postavení učitele ve škole, ani jeho zdravotnímu stavu.

Vystříhat se přílišné důvěrnosti

Je lepší začít s třídou spíše formálněji a teprve tehdy, když ji lépe poznáme se s ní sbližovat. Pokud je tomu naopak, žáci pak nevyhnutelně ve chvíli, kdy je nezbytné, aby učitel prosadil svou autoritu, prožívají pocit, že byli podvedeni.

Poskytovat příležitosti pro odpovědnost

Pokud má veškerou odpovědnost učitel, děti se chovají nezodpovědně, protože nejsou pod přímým dohledem. Převede-li učitel odpovědnost na děti, ukáže jim, že mají jeho důvěru a uvědomují si, že co se děje ve třídě, je také jejich věc.

Usměrnit pozornost

K usměrnění pozornosti třídy má větší cenu, pokud učitel vyvolá jména dětí či dítěte, kterých se nevhodné chování týká, než když vyzývá celou třídu k utišení nebo k pořádku.

Vyhnout se pokořování dětí

Pokořování je útokem na status dítěte v očích jeho spolužáků. Takové dítě si pak těžko svůj status obnoví. Na děti to ze strany učitele působí jako jízlivost a často pak oplácejí učiteli uštěpačnou odpovědí.

Být ve střehu

Důležitá vlastnost učitele, který dobře zvládá třídu je, že vždy vidí, co se ve třídě děje. Často se pohybuje po třídě a pomáhá dětem, které mají potíže s prací.

Užívat pozitivní mluvy

Učitel by měl dávat důraz na to, co chce, aby děti dělaly, než na to, čeho se mají zdržet. Negativní mlouvou dětem nabízí to, co je třeba ani nenapadlo, tzn. že zaměřuje pozornost i ukázněných žáků nesprávným směrem.

Být si jist

Pokud učitel vstupuje do třídy váhavě a nejistě, naznačuje dětem, že očekává potíže a že je zvyklý, že ho žáci neposlouchají. Jestliže naopak dokáže vyvolat dojem, že je zvyklý s dětmi dobře vycházet, budou děti ochotny to tak přijmout a spolupracovat. Učitel tedy nesmí dát najevo, že se cítí nezkušený a ustrašený.

Mít ve věcech pořádek

Je-li vyučovací hodina dobře organizovaná, s pečlivě připravenou příslušnou látkou a se všemi pomůckami po ruce a v dobrém funkčním stavu, bude taková hodina s menší pravděpodobností narušována špatným chováním, než hodina, kdy samotný učitel přizná, že je to spíš zmatek.

Ukázat, že má učitel děti rád

Učitel, který má s dětmi dobré vztahy, jim dokáže většinou projevovat sympatii, porozumění a osobní radost z vyučování. Třídě ukazuje, že chce, aby děti byly úspěšné. Pokud se žáci přesvědčí, že je učitel na jejich straně, budou reagovat spoluprací a úctou, stejně jako v jakémkoli vztahu.

Zatímco Ch. Kyriacou zaměřoval své strategie více k žákům, D. Fontana je směřuje k učitelům. Opět se pokusím seřadit jeho strategie, z hlediska chování zaměřeného na učitele, pro mne od té nejdůležitější po méně důležitou. Jedná se samozřejmě o můj subjektivní názor.

- 1) Být spravedlivý
- 2) Vyvarovat se zbytečného vyhrožování
- 3) Vystříhat se přílišné důvěrnosti
- 4) Zaujmout třídu
- 5) Usměrnit pozornost
- 6) Ukázat, že má učitel děti rád
- 7) Být ve střehu
- 8) Vyhnout se pokořování dětí
- 9) Nepodléhat hněvu
- 10) Poskytovat příležitosti pro odpovědnost
- 11) Užívat pozitivní mluvy
- 12) Být si jist
- 13) Mít ve věcech pořádek
- 14) Být dochvilný
- 15) Vyvarovat se podivnosti
- 16) Být zábavný

M. Langová a M. Vacínová (1994, s.40-79) na rozdíl od Ch. Kyriacou a D. Fontany dělí strategie řešení výchovných situací do dvou kategorií:

- 1) Strategie orientované pro kontrolu nežádoucího chování
- 2) Strategie orientované na prevenci nežádoucího chování

Oběma kategoriemi strategií se budu zabývat v kapitole 4.1 a 4.2.

4.1 Strategie orientované pro kontrolu nevhodného chování

M. Langová, M. Vacínová (1994, s.46) definují tyto strategie jako „postupy zaměřené na bezprostřední odstranění nevhodného sociálního chování žáků v konkrétní situaci vhodným zásahem (intervencí) učitele, aniž by se opíraly o analýzu jeho příčin“. Znamená

to, aby učitelé byli vybaveni postupy, kterými by pak nežádoucí chování zeslabili nebo přerušili a navodili tak příznivou situaci pro vyučování. Strategie na kontrolu chování nesledují jen krátkodobé cíle, ale učitelé pomocí nich jsou přesvědčeni, že jejich výchovný zásah do situace bude mít dlouhodobý efekt, tzn. že povede k tomu, že se žáci vyvarují tohoto chování v budoucnosti. Dlouhodobé účinky postupů mají vést žáky k tomu, aby převzali odpovědnost za vlastní volbu sociálního chování a jeho důsledků, vedou žáky k rozvoji sebekontroly. Autorky poukazují na to, že je nutné vybavit učitele dovednostmi řízení učení a sociálního chování ve třídě. Čím více postupů učitelé znají, tím snazší bude jejich rozhodování v určité situaci. Existence pozitivního klimatu ve třídě je předpokladem úspěchu výchovy k vhodnému sociálnímu chování. Mezi komponenty pro strategie pro kontrolu nežádoucího chování řadí autorky pravidla chování a důsledky sociálního chování.

O pravidlech chování jsem se zmínila již v kapitole 1.1.2 (Práva a pravidla), kde jsem poukazovala na jejich významnost a důležitost pro fungování školní třídy jako sociální skupiny a samozřejmě také pro vytvoření příznivého klimatu ve třídě, kde není přípustné nežádoucí chování žáků. Proto je nutné dbát na přesné vymezení pravidel a na jejich dodržování. V kapitole o pravidlech jsem již popsala důležité požadavky na jejich vymezení. Pravidla chování se tedy nebudu nadále podrobněji zabývat, ale poukáži na komponentu důsledků chování.

4.1.1 Důsledky chování

M. Langová, M. Vacínová (1994) považují důsledky chování za další významnou komponentu pedagogického působení zaměřeného na kontrolu chování. Přirozené důsledky chování žáků jsou nejúčinnějšími důsledky, v nich žáci sami vnímají výsledek svého učení a chování a pak odvozují, zda bylo správné nebo ne v dané situaci. Aplikace důsledků chování v korekci nevhodného sociálního chování může spočívat v různých formách přímého napomínání a kárání žáků s cílem jejich nevhodné chování zastavit. Ne vždy musí být tato forma účinná, učitelé se mohou dostat do situace, kdy musí korekci chování žáků věnovat stále více času a méně pak spolupracují s ostatními žáky. To pak může vést ke zhoršení sociálního klimatu ve třídě. Proto spíše učitelé mohou posilovat vhodné chování žáků ve třídě, tím, že na toto chování neustále poukazují a věnují mu více pozornosti.

Na rozdíl od Ch. Kyriacoua (1996) a D. Fontany (2003), kteří vytypovali své strategie jako postupy, kterými lze předcházet nežádoucímu chování, M. Langová a M. Vacínová (1994) kladou důraz na upevňování žádoucího chování žáků, jsou přesvědčeny o větší efektivnosti tohoto jednání než v případě, že učitelé neustále vnímají nežádoucí projevy chování a stále na něj zaměřují svou pozornost.

Autorky poukazují na několik postupů ve směru upevňování chování žáků:

- a) posilování žádoucího chování pomocí různých forem pozitivních důsledků – např. povzbuzení, pochvala
- b) ignorování nevhodného chování a odměňování chování žádoucího – tzn. ne že by nevhodné chování učitelé neregistrovali, naopak, ale rozhodnou se ho ignorovat

Kromě promyšleného ignorování nevhodného chování uvádějí i situace učitelů nevhodného chování z důvodu zaskočení své autority ve třídě, neví si rady, neví jak reagovat. Jindy se někteří učitelé bojí reagovat na situaci nevhodného chování, protože se obávají ohrožení své autority ve třídě. Jiní učitelé nereagují třeba proto, že si nejsou jisti, jaký by měla reakce na žáky účinek, zda by vůbec nějaký účinek měla. Účinnost ignorace nežádoucího chování se zvyšuje s pochvalou vhodného chování jiného žáka. Pokud se však žák chová nevhodně, protože chce získat pozornost učitele nebo obdiv spolužáků, byla by pak ignorace takového chování neúčinná. Lepší pak v tomto případě bude, aby učitel nevhodné chování neignoroval. Učitel může použít např. neverbálních signálů (gesta, oční kontakt), verbálních signálů, které mají charakter verbálního zákroku (otázka, věta). Další možností je připomenutí předem stanovených pravidel.

Záleží tedy na situaci a hlavně na učiteli, jakým způsobem bude nakládat s nežádoucím chováním. Domnívám se, že každý učitel využije pravidel ve třídě, jejichž dodržování bude vyžadovat. Možnost, kterou nabízí M. Langová, M. Vacínová (1994) ohledně ignorace nežádoucího chování musí zvážit každý učitel sám. Já osobně mám trochu obavy, že při ignoraci nežádoucího chování např. začínající učitel nemusí zvládnout situaci a toto chování se stane opakovaným. Pokud jednou učitel dá šanci k projevům nevhodného chování a včas nezasáhne, dává tak ostatním žákům najevo, že mu to nevadí, čehož mohou využít i ^{ti} žáci, s kterými dříve nebyly problémy. Je tedy potřeba tomuto chování předcházet nebo na něj poukazovat.

4.2 Strategie orientované na prevenci nevhodného chování

M. Langová, M. Vacínová (1994, s.66) vidí tyto strategie jako „*postupy orientované na odhalování příčin nevhodného sociálního chování žáků, na pochopení smyslu, který pro žáky určitá situace má a usilují o relativně trvalou změnu sociálního chování žáků*“. Znamená to, že se učitelé zaměřují na celou situaci, ne pouze na žáka a jeho nevhodné chování. Se změnou situace je pak spojována změna tohoto chování. Je potřeba odhalovat příčiny nežádoucího chování, o kterých jsem pojednávala v kapitole 2.3.1. K těmto strategiím náleží analýza situace nevhodného chování, na kterou se zaměřím v kapitole 4.2.1.

4.2.1 Analýza situace nevhodného chování

Jedná se o podstatnou charakteristickou orientaci učitelů na prevenci nevhodného chování žáků.

M. Langová, M. Vacínová (1994, s.67-69) vymezují následující etapy důležité pro učitele:

- a) Odhalit, co učitele na chování žáka znepokojuje, proč mu věnuje zvýšenou pozornost. Analyzovat jeho přiměřenost celkové situaci, jeho intenzitu a četnost výskytu ve srovnání s chováním ostatních žáků v podobných situacích a analyzovat míru jeho variability v souvislosti se změnou situací.
- b) Zaměřit se na analýzu prostředí, které učitel svým pedagogickým působením ve třídě vytváří. Analyzovat faktory školních situací, které přispívají k nevhodnému chování žáků nebo je přímo vyvolávají (např. způsob komunikace učitele s žákem).
- c) Zvážit osobní školní a mimoškolní zkušenosti žáka, které přispívají ke vzniku a průběhu situací jeho nevhodného chování. Věnovat mu pozornost a čas pro rozmluvu s ním o problémech a způsobech, jak se s nimi vyrovnat nebo je odstranit.
- d) Snažit se poznat, jak vnímá žák sám sebe a jaký obraz sebe svým chováním prezentuje (např. klauna třídy, oponenta učitelů,...), protože se např. svým nevhodným chováním domáhá větší interakce s učitelem nebo větší prestiže v očích svých spolužáků.
- e) Zvážit to, co od nevhodně se chovajícího žáka očekávají jeho spolužáci (mohou např. na jeho chování reagovat pozorností, smíchem, podporou nebo naopak ignorací a protestem).

- f) Snažit se poznat rodinné zázemí žáka, které může mít vliv na náhlé změny v chování.
- g) Dospět k určité hypotéze o příčinách nežádoucího chování a zvážit možnosti jeho změny změnou školních situací.

Zaměří-li se učitelé na změnu nevhodného chování změnou celé situace, bude to mít preventivní účinky na sociální chování. Tzn. že si musíme včas uvědomit, zda nevhodně chovajícím žákovi nedáváme malou příležitost na sebeprosazení. Jestliže ano, možná by stačilo věnovat mu trochu více pozornosti a třeba by s ním problémy v chování nebyly žádné. Je proto nutné neustále pátrat po příčinách nežádoucího chování, nikoli rovnou takového žáka za jeho chování odsoudit.

Domnívám se, že na každém učiteli záleží jaké postoje k třídě zaujme. Nezáleží na tom, zda si zvolí některé strategie od Ch. Kyriacou nebo D. Fontany, popřípadě se bude řídit strategiemi M. Langové a M. Vacínové či jiných autorů. Těmito autory se může pouze inspirovat a klidně může zaujmout svůj subjektivní postoj. Nelze si ale myslet, že podle instrukcí zvládne učitel chování svých žáků bez problémů. Nejdříve je potřeba zvážit, co od třídy vůbec očekává, co je pro něho chování vhodné a co již považuje za nežádoucí projev chování. Pak si stanoví určité normy a pravidla a samozřejmě i své postoje k nevhodnému chování. Je pro něho nutné zamyslet se, jak by on sám řešil toto chování. Proto je dobré, stanoví-li si učitel své vlastní strategie a postupy v situacích nežádoucího chování žáků a pak hledá vlastní cestu výchovného působení na žáky s problémy v sociálním chování. Rozdílné postupy, které ve stejné situaci různí učitelé mohou zvolit, se opírají o jejich odlišné strategie jejich vlastního pedagogického působení v těchto problémových situacích.

5. ZÁVĚR K TEORETICKÉ ČÁSTI

V teoretické části své diplomové práce jsem vymezila školní třídu jako sociální skupinu, v níž fungují určité vztahy mezi žáky, ale i mezi žáky a učitelem a naopak. Školní třída má svá specifika – strukturu, kde každý člen svou pozicí a rolí se podílí na skupinové dynamice, která je rozhodující pro klima školní třídy. Učitel jako člen skupiny usiluje o to, aby klima bylo pro žáky příjemné, snaží se včas rozpoznat negativní vlivy, nežádoucí chování některých jedinců ve třídě. Pokud takové chování učitel zaregistruje, musí podniknout kroky k nápravě nežádoucího chování a samozřejmě mu jde o zamezení takového chování. Jinak by mohlo dojít ke vzniku negativního, nepříjemného klimatu ve třídě. Proto, aby nemusel učitel řešit již vzniklý problém v chování, usiluje ve třídě o prevenci proti odlišnému chování proti normám, například tím, že si ve své třídě stanoví pravidla, která všichni členové skupiny musí dodržovat. V případě jejich porušování jsou srozuměni s postihem, trestem apod. K tomu, aby učitel fungoval jako řídicí člen skupiny, je však nezbytně nutná jeho autorita, postavení nejen mezi žáky, ale v celé společnosti. Je patrné, že v dnešní době má učitel velmi nízký společenský status. Nejhorší na tom všem je, že právě rodiče, kteří by měli v dětech upevňovat vůdčí postavení učitele ve třídě, naopak jeho autoritu podrážejí nadávkami a potupnými řečmi. Kde začít s nápravou? To není otázka mé diplomové práce, nad tím se bude muset zamyslet celá naše společnost.

Dále jsem se snažila vymezit a analyzovat práva a pravidla dítěte, která jsou úzce spjata s klimatem školní třídy. K tomu, aby příjemné klima nebylo narušeno, nesmí dojít k porušování práv či pravidel ve třídě některými jedinci. Poukázala jsem i na několik rizikových skupin dětí, jež mohou být registrovány jako nevhodně se chovající jedinci z důvodu jejich odlišných hodnot, jiné kultury, postižení apod.

Ještě jednou zde zdůrazňuji, že tím, kdo usiluje o to, aby se ve třídě neděly nespravedlnosti, ale naopak, aby ve třídě bylo příjemné prostředí pro všechny její členy, aby se žáci nebáli chodit do školy, říct svůj názor, zeptat se na nejasnosti, aniž by byli uráženi apod., tím, kdo bude řešit i nepříjemné situace mezi žáky, je právě učitel. Ten musí zaujmout nestranný postoj vůči dětem, brát je, že jsou si všichni rovni, musí problematické chování některých řešit s rozvahou, nikoli impulsivně. Každý učitel si vytváří své vlastní strategie pro nežádoucí chování, řekla bych, na základě vlastních zkušeností. V poslední kapitole teoretické části jsem se věnovala těmto strategiím podle několika autorů, z čistě teoretického hlediska, v praktické části se pokusím, na základě dotazníků pro učitele a žáky, zachytit skutečné strategie a reakce na nežádoucí projevy chování ve třídě.

1. CÍLE A ÚKOLY

- 1) Vytypovat projevy nežádoucího chování dětí k sobě navzájem a způsoby vnímání tohoto chování dětmi a učitelem.
- 2) Vymezit pravidla chování dětí ve třídě.
- 3) Zmapovat strategie a konkrétní reakce učitele na nežádoucí projevy chování v jeho třídě.
- 4) Popsat na základě kazuistik typické a jedinečné charakteristiky žáků s nežádoucím chováním.
- 5) Pokusit se zjistit vliv těchto projevů chování na klima školní třídy.

K vytypování nežádoucího chování mezi žáky a k zjištění vlivu tohoto chování na klima školní třídy použijí dotazníkové metody s uzavřenými, polouzavřenými a otevřenými otázkami, sociometrický ratingový dotazník SO-RA-D a dotazník Naše třída.

Pro vymezení pravidel ve třídě se pokusím, pouze jako jednu z možností, provést ve své třídě „Chartu třídy“.

Ke zmapování strategií a reakcí učitelů na projevy nežádoucího chování použijí jak metodu dotazníkovou, tak i rozhovor s učiteli.

Rozhovoru s učiteli a současně zprávy z pedagogicko – psychologické poradny využijí ke zjištění kazuistik žáků s nežádoucím chováním.

2. PŘEDPOKLADY VÝZKUMU

- 1) Dětem nejvíce vadí agresivní chování spolužáků ve třídě.
- 2) Nežádoucí projevy chování ve třídě ovlivňují negativně klima celé třídy i některé ostatní žáky.
- 3) Nejčastější reakcí učitelů na nežádoucí projevy chování je napomenutí „rušitele“.
- 4) Každý učitel vyžaduje po žácích pravidla chování, kterými se snaží předejít nežádoucímu chování ve třídě.

3. METODOLOGIE VÝZKUMU

Celý svůj výzkum jsem pojala jako akční výzkum, výzkum užšího záběru, protože jsem veškeré metody, níže popsané, používala ve své třídě, kde učím, popřípadě v třídách svých kolegů na stejné škole. Domnívám se, že akční výzkum pro mne bude více přínosný, vzhledem k tomu, že již učím, získám znalosti o dětech z naší školy a budu moci lépe reagovat popřípadě usilovat o spolupráci se svými kolegy, než kdybych prováděla výzkum na různých školách. Je samozřejmé, že všechny výsledky, které zde popíši, budou velice subjektivní vztahující se na konkrétní školu, což bude velká nevýhoda mé praktické části. Nebudu se snažit o objektivizování výsledků jako obecně platných, pouze poukážu na problémy svého pracoviště.

Akční výzkum nabízí všem pedagogickým pracovníkům příležitosti pro osobní a profesionální růst, a také pro zdokonalování školy a zvyšování kvality. Účastníci se učitelé si vybírají problémy, které se týkají výuky v jejich třídě, škole, shromažďují data se záměrem zkvalitnit učení a vyučování, získávají systematické zkušenosti o tom, co se stalo v jejich třídě či škole, jejich cílem je zlepšit současnou praxi (Nezvalová, č.5/02-03, s.16 – 17).

Jako akční metody výzkumu ve své třídě jsem zvolila dotazník Naše třída (Dittrich, 1993), kde jsem zjišťovala, jaké je klima v mé třídě, dále jsem použila sociometrický ratingový dotazník SO-RA-D (Hrabal, 2002), který mi měl posloužit ke zjištění problémových žáků v rámci školní třídy jako sociální skupiny, z hlediska vlivu a oblíbenosti. Poslední metodu, kterou jsem uplatnila ve své třídě byla metoda vytvoření si pravidel ve třídě, tzv. Charta třídy (Říčan, 1995), kde celá třída, společně se mnou, sestavila 12 zásad (pravidel). Tato pravidla mají sloužit k udržení příjemného klimatu ve třídě a k zamezení nevhodného chování některých jedinců. V rámci své třídy, ale i v rámci ostatních tříd na 1.stupni a jejich učitelů jsem ještě provedla dotazování formou dotazníku pro žáky a pro učitele. S některými učiteli jsem pak vedla volný rozhovor o problematice žáků, na jehož podkladě jsem sestavila několik anamnéz. Všechny jmenované metody mi měly pomoci dosáhnout vytyčených cílů a úkolů praktické části mé diplomové práce. Beru na vědomí fakt, že výsledky výzkumné části nejsou objektivní vzhledem k výzkumu na jedné škole.

3.1 Výzkumný vzorek

Rozhodla jsem se pro základní školu, na které učím, ZŠ profesora Josefa Brože ve Vlachově Březí. Jedná se o malé městečko, které čítá více než 1 500 obyvatel. Vzhledem k tomu, že zahrnuje 7 spádových území (vesnic), má základní škola dostatek žáků, k tomu, aby fungovala. Škola je rozdělena na 1. a 2.stupeň. Pro svůj výzkum jsem zvolila 4. a 5.ročníky, pro zajímavost jsem položila dotazníky letošním 6.ročníkům (těsně na začátku školního roku, po přestupu na 2.stupeň).

Charakteristika věkové skupiny dětí

Pro vymezení středního školního věku jsem zvolila Marii Vágnerovou (1998), která charakterizuje tento věk zhruba mezi 8. - 11.rokem, z hlediska školy jde přibližně o úsek 3. - 5.třídy, tj. do doby přechodu na 2. stupeň. Žáci se již na školu adaptovali, zvládli základní normy chování, které se ke škole vztahují. Součástí identity žáka se stává hodnocení školní práce, dítě akceptuje určitou variantu role žáka a chová se podle toho. Adapтуje-li se pod vlivem nových zkušeností, dosáhne určité socializační úrovně a mění se i jeho postoj k učiteli. V tomto věku už dítě obyčejně nemívá charakter emocionální vazby, protože již takovou podporu nepotřebuje. Respektuje nějaké sociální normy, které regulují jeho chování a jejichž garantem je právě učitelova autorita. Třída se pro něj stává postupně důležitějším teritoriem, ke kterému se vnitřně přičleňuje, identifikuje se s vrstevnickou skupinou. Podstatnou změnou je vyhraněnější potřeba identifikace se skupinou dětí stejného pohlaví, s tím souvisí nápadnější oddělování dívčích a chlapeckých skupin. Rozvíjí se nové modely chování pro toto prostředí a tím vznikají i nové normy chování, které jsou platné jen v tomto prostředí. Dítě získává nové role s určitým statutem, vzrůstající význam třídy jako normativní skupiny a její autority pro děti je provázen změnou jejich chování ve škole. Třída jako sociální skupina, do níž dítě patří, má své normy, strukturu rolí a své způsoby komunikace, třída se rozvíjí a nově se strukturuje. Uvolňuje se emoční závislost na dospělých, děti se stávají kritičtějšími a jsou méně ovlivněny v názorech na své spolužáky. Děti jsou schopné určitého osamostatnění a sjednocení do skupiny, která společně prosazuje různé nápady. Znamená to, že mohou dát společně najevo odmítání až agresi, poprvé se v tomto věku objevuje šikanování. Jedinec se potřebuje ve skupině nějak prosadit, získat přijatelnou pozici, pokud to nejde přirozeným způsobem, použije obranných mechanismů, kterými zvládne situaci. Obrany mohou mít aktivnější charakter, tzn., že dítě se za každou cenu bude snažit prosadit. Může být agresivní, zlomyslné, mstí se za to, že ho ostatní

nepřijímají. Spolužáky tím ale k sympatiím nepřinutí, a tak se ho jako agresora bojí nebo se s ním perou. Pak zůstává takové dítě osamocené.

3.2 Charakteristika použitých metod

Jak jsem již u cílů a úkolů zmínila, pro zjištění údajů budu používat dotazník (pro děti a učitele), rozhovor (s učiteli), sociometrický dotazník – SO-RA-D (Hrabal, 2002), dotazník Naše třída (Dittrich, 1993), vytvořím se svou třídou Chartu třídy (Říčan, 1995) a na základě rozhovorů s učiteli vytvořím několik anamnéz (kazuistik). Nyní se pokusím jednotlivé metody stručně popsat.

3.2.1 Dotazník

Jedná se o způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Je nejfrekventovanější metodou k zjišťování údajů. Dotazník je určen pro hromadné získávání údajů o velkém počtu odpovídajících. Osoba, vyplňující dotazník, se nazývá respondent. Jednotlivými prvky jsou otázky, označovány též jako položky. Zadávání dotazníku se nazývá administrace (Gavora, 2000).

Zvolila jsem metodu dotazníku pro žáky i pro učitele, protože dotazníková metoda je vhodná pro plošný sběr dat. Rozhodla jsem se pro standardizovaný dotazník, podle pevného schématu, v němž jsem se pokusila zjistit odpovědi na úkoly týkající se vnímání nežádoucího chování žáky a učitelé a vliv tohoto chování na klima třídy popř. vliv na ostatní spolužáky, dále jsem zde zjišťovala reakce učitelů na nevhodné chování, jak takové chování vnímají žáci a jak samotní učitelé, zahrnula jsem zde i otázku třídních pravidel – kdo by se měl podílet na jejich tvorbě a jaká pravidla by měla fungovat a snažila jsem se zachytit některé případy žáků chovajících se nevhodně, které jsem na základě rozhovorů a šetření z pedagogicko – psychologické poradny zpracovala jako anamnézy. Použila jsem 3 tyto otázky: uzavřené (nabízí odpovědi), otevřené (dávají volnost u odpovědí) a polouzavřené (nabízí odpověď, ale žádají vysvětlení).

Dotazníky jsem, na základě předchozí domluvy s třídními učiteli, rozdala dětem. Dala jsem jim instrukce, jakým způsobem mají dotazníky vyplnit. Nechtěla jsem jejich činnost nijak omezovat, ale vzhledem k tomu, že jsem nejprve dotazníky položila ve své třídě (5.B),

jako předvýzkum, pro zjištění, zda jsou otázky srozumitelné a správně formulované, zjistila jsem, že je zbytečné, aby žáci vyplňovali dotazník více než 15 – 20 minut. Děti si často ověřovaly, jestli bude dotazník skutečně anonymní a zda se někdo nemůže dovědět, co napsaly. Ujistila jsem je, že jejich odpovědi nebudou skutečně ve škole zveřejňovány, že poslouží k výzkumu.

3.2.2 Rozhovor

Vědecká metoda rozhovoru, označována také jako interview nebo dotazování, je druhem exploračních metod, při níž se navozuje přímý komunikační styk se zkoumanými subjekty, ty jsou podněcovány otázkami k sdělování požadovaných verbálních informací. Má cílovou orientaci a je pečlivě připravený. Je to doplňující metoda při pozorování nebo experimentu (Maňák, 1994).

Zvolila jsem volný rozhovor s učiteli, oslovila jsem celkem 8 učitelek – kolegyně z 1. stupně. Zpočátku jsem měla připraveno několik otázek, ale vzhledem k tomu, že téměř všechny splývaly s otázkami v dotazníku, který jsem pokládala všem učitelům na naší základní škole, rozhodla jsem se, že připravené otázky nepoužiji a povedu s učiteli rozhovor o problematice žáků, s kterými se během svého působení setkali. Na základě těchto rozhovorů vytvořím anamnézy, v nichž poukážu na jedince s nežádoucím chováním. Během rozhovoru jsem si dělala stručné poznámky, některé kolegyně mne nechaly nahlédnout do zpráv z pedagogicko – psychologické poradny, jiné mi celý případ podrobně objasnily. V kapitole 4, kde vyhodnocuji výzkumné údaje, uvedu zjištěné anamnézy z rozhovorů.

3.2.3 Anamnéza

Je metoda, pomocí níž získáváme informace z uplynulého života žáka, které mohou přispět k objasnění současného stavu. Anamnéza může být podle zaměření: osobní, rodinná, školní (Zelinková, 2001, s.31-33).

Osobní anamnéza zahrnuje poznatky o prenatálním i perinatálním vývoji dítěte, o jeho vývoji v předškolním věku. Patří sem průběh těhotenství, porodu a porodní vývoj. Zjišťuje se průběh vývoje dítěte v oblastech motoriky, řeči, zdravotního stavu, v oblastech vývoje obtíží a zájmů.

Rodinná anamnéza podává informace o způsobu výchovy v rodině, vlivu členů rodiny i širší rodiny na dítě. Popisuje vztahy v rodině, sourozence, výchovné obtíže, přípravu na vyučování.

Školní anamnéza zahrnuje nejen hodnocení předcházejícími a současnými učiteli, ale také jedinci, kteří přišli s dítětem do styku. Vzhledem k řešení školních problémů je důležitou oblastí diagnostiky. Zahrnuje: předškolní věk, počáteční zkušenosti na základní škole, vztah k učiteli (učitelům), první obtíže, zapojení do kolektivu třídy, spolupráce s rodiči, postoj učitelů.

3.2.4 Sociometrický – ratingový dotazník (SO-RA-D)

Sociometricko - ratingový dotazník je nazýván SO-RA-D, autorem je Vl. Hrabal st. (1979), je zaměřen na školní třídu. Kombinuje dotaz, rating (hodnocení žáků i třídy žáky a učiteli) a anketu. Lze jej použít od 5. třídy ZŠ. Všichni žáci třídy se navzájem hodnotí z hlediska sympatie a z hlediska vlivu pětistupňovou škálou (od 1–5). Z údajů lze vypočítat průměrné hodnocení vzájemných sympatií ve třídě jako třídní index sympatie a podobně třídní index vlivu. Pozice jednotlivých žáků i strukturu skupiny je možno znázornit sociogramem, v němž se bere v úvahu jak obliba, tak vliv žáka. Pozice jednotlivých žáků ve třídě lze hodnotit podle indexů obliby, tzn. jak jsou jednotliví žáci hodnoceni z hlediska emocionální blízkosti ostatními spolužáky, a podle analogických indexů vlivu. Index náklonnosti vyjadřuje ve formě průměru subjektivní hodnocení síly a kvality emocionálních vztahů žáka ke spolužákům, jeho údajných sympatií k nim.

Obecným cílem zadávání testu je sonda do struktury interpersonálních vztahů ve třídě, zvláště zjišťování pozic a nepřímých rolí a hierarchie hodnot.

Žáky jsem motivovala tím, že chci získat podklad pro případné opatření jako: přesazování, kdyby bylo nutné, pro výběr žáků pro různé úkoly apod. Rozdala jsem jim linkované papíry a dala pokyn k podepsání v pravém horním rohu. Nadiktovala jsem seznam všech žáků třídy podle třídní knihy, nejprve jména chlapců, potom děvčat, i s pořadovými čísly, abychom někoho nevynechali. Žáci psali na levý okraj archu do sloupce. Po ukončení oddělili žáci sloupec jmen svislou čarou podle pravítka.

Vlastní práce žáků na testu proběhla ve třech oddělených etapách.

a) Nejprve jsem položila otázku po vlivu žáků. Bez komentáře jsem napsala na tabuli

stupnici: 1 – nejvlivnější žák třídy

2 – patří mezi několik nejvlivnějších

3 – má průměrný vliv jako většina žáků

4 – má slabý vliv

5 – nemá žádný vliv, nebo téměř žádný vliv

Potom následovala instrukce: „Nyní napište ke každému jménu spolužáka (kromě svého jména) číslo, které označuje, jak velký vliv má na ostatní. Hodnoťte podle vlastního mínění, vzájemné domlouvání zkresluje výsledky. Vliv žáka se pozná podle toho, do jaké míry se ostatní řídí jeho názory, dají na jeho slovo a chování. Nehodnotíte, je-li vliv dobrý, nebo špatný, jen sílu vlivu. Pracujte rychle, bez dlouhého rozmyšlení, první názor bývá nejlepší. Nejste-li si u někoho jisti, srovnajte jej s žáky, které znáte lépe. Po ukončení práce obraťte list rubem nahoru a vyčkejte tiše na další pokyny, abyste nerušili ostatní.“

Pak žáci napsali nad sloupec čísel velké V, jako značení vlivu a oddělili jej svislou čarou.

b) Poté následovala otázka na vzájemné sympatie.

Stupnice: 1 – velmi sympatický

2 – sympatický

3 – ani sympatický, ani nesympatický

4 – spíše nesympatický

5 – nesympatický

Stupnice je záměrně mírně asymetrická, aby se tím poněkud vyrovnala běžná tendence posunu k pozitivnímu hodnocení. Žáci pracují podobně jako při odpovídání předešlé otázky o vlivu. Sympatie znamená: „Je mi příjemný, rád se s ním stýkám.“ Zdůraznila jsem, že sympatie jsou individuální, každý má rád trochu jiné lidi, domlouvání tedy nemá žádný smysl. Průběh a ukončení byly podobné jako v první části. Sloupec žáci označili písmenem velké S.

c) Dotaz na motivaci sympatií. Zbytek vyučovací hodiny jsme využili k tomu, aby žáci napsali „odůvodnění“ svých sympatií a antipatií. Instrukce zněla: „Nyní se zamyslete nad tím, proč je vám kdo sympatický, nebo nesympatický, a napište to krátce na zbylou řádku. Máte příležitost ukázat, jak dovedete přemýšlet o lidech a o svých vztazích k nim.“

3.2.5 Dotazník „Naše třída“

Dále jsem použila dotazník Naše třída (Dittrich, P.:Pedagogicko – psychologická diagnostika, H & H Jinočany 1993).

Tento dotazník je upraven pro žáky 3. – 6. tříd základní školy a zjišťuje pět následujících parametrů:

- a) spokojenost ve třídě
- b) třenice ve třídě
- c) soutěživost ve třídě
- d) obtížnost ve třídě
- e) soudržnost třídy

Měl by být žákům administrován s jednotnou instrukcí, která zní: „Nejedná se o žádnou zkoušku, nejsou zde dobré nebo špatné odpovědi. Napište, jaká je teď vaše třída, vaši spolužáci. Každou větu dotazníku si pořádně přečtěte. Odpovídá se na ni buď Ano nebo NE. Pokud souhlasíte s tím, co tam je napsáno, uděláte kroužek kolem slova ANO, pokud nesouhlasíte, uděláte kroužek kolem slova NE. Spletete-li se, nebo si odpověď rozmyslíte a chcete ji změnit, přeškrtnete křížkem tu odpověď, kterou chcete změnit, a zakroužkujete to, co platí. Nic nepřeskakujte a odpovězte na každou otázku. Nahoře nezapomeňte vyplnit své jméno, třídu a školu“ (Dittrich 1993, s.57).

3.2.6 Charta třídy

Charta třídy stanovuje pravidla vzájemného soužití, je to jedna z možností, kdy žáci budou ve třídě dodržovat určitá pravidla, protože se podílejí na jejich tvorbě. Učitel diskutuje s dětmi na téma, jak by se měl chovat učitel k žákům, žáci k učiteli a žáci k sobě navzájem. Děti přitom samy formulují stručné zásady, kterými by se toto chování mělo řídit. Učitel diskusi usměrňuje, jde mu o to, aby formulované zásady byly pozitivní, aby nespočívaly jen v zákazech. Nakonec žáci vyberou nejdůležitější zásady, které se skládají ze čtyř zásad pro chování učitelů k žákům, čtyř pro chování žáků k učitelům a čtyř pro chování žáků mezi sebou. Každý žák pak tuto konečnou formu napíše na list papíru a nejúhlednější exemplář všichni žáci i učitelé podepíší a vyvěsí jej ve třídě, kde bude stále na očích (Říčan 1995, s.81-82).

4. VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH ÚDAJŮ

Tato kapitola bude věnována vyhodnocení všech získaných údajů z dotazníků, jak pro žáky, tak pro učitele. Nejdříve se pokusím utříbit údaje z 1. stupně, poté poukáži na údaje z dotazníků, vyplněných od žáků 6. ročníku, těsně po přestupu na 2. stupeň. Pak shrnu výsledky dotazníků pro učitele na 1. a 2. stupni, poukáži na vnímání nežádoucího chování a s ním spojenými reakcemi na toto chování u učitelů na 1. a 2. stupni. Dále v této kapitole vyhodnotím sociometrický ratingový dotazník SO-RA-D, dotazník Naše třída a na základě dotazníků a hlavně rozhovorů s učiteli, zde uvedu několik anamnéz žáků s problémovým chováním.

4.1 Vyhodnocení dotazníků pro žáky

Rozhodla jsem se, že dotazníky položím ve 4. a 5. ročníku, díky možnosti porozumění žáků a možnosti vyplnění. Ve 3. ročníku jsem dotazníky nepokládala, ne snad z důvodu, že by se tam nevyskytlo nežádoucí chování, ale z důvodu toho, že žáci 3. ročníku jsou málo samostatní. Těžko by na otázky odpovídali bez neustálých dotazů a vysvětlování, čímž by většina z nich mohla být ovlivněna učitelem, který jim dotazník zadá. Vzhledem k tomu, že jsem dotazníky pokládala téměř na začátku školního roku, rozhodla jsem se, že je nechám vyplnit i u žáků 6. ročníků, kteří ještě před několika měsíci byli žáky 1. stupně. Navíc většina z nich spadá do věkové kategorie, kterou jsem pro svůj výzkumný vzorek zvolila: od 9 do 11 let. Nyní se pokusím rozebrat odpovědi dětí ze 4. a 5. ročníků, poté rozeberu dotazníky vyplněné v 6. ročnících a poukáži, zda je nějaká rozdílnost ve vnímání nežádoucího chování u dětí 1. stupně a u dětí po přechodu na 2. stupeň.

Celkem jsem měla připraveno 100 dotazníků, díky nepřítomnosti některých žáků v době, kdy jsem dotazníky ve třídách pokládala, mi bylo vyplněno 96 dotazníků, z toho 56 dotazníků na 1. stupni (4. Ročník = 24 žáků, 5. ročník - 2 třídy = 32 žáků) a 40 dotazníků na 2. stupni (6. ročník - 2 třídy = 40 žáků).

Oba čisté vzory dotazníku budou přiloženy, společně s kopiemi vyplněných dotazníků, v příloze.

Jak jsem již zmínila, na 1. stupni mi celkem vyplnilo dotazník 56 žáků, z toho 24 děvčat a 32 chlapců.

1) Na otázku, zda jsou žáci ve své třídě spokojeni, odpovědělo:

Ano – 37 žáků

Ne – 6 žáků

Nevím – 13 žáků

Důvody, proč jsou ve třídě spokojeni:

- *Jsou na mě hodní* - opakovalo se
- *Mám tu kamarády a hodnou paní učitelku*
- *Líbí se mi, že je tu hodně kamarádů a kamarádek* - několikrát se opakovalo
- *Protože se mi ve třídě líbí*
- *Protože jsme hodní a nemluvíme na sebe sprostě*
- *Můžu si tu hrát s kamarády*
- *Je to tu pěkné a hrajou si se mnou*
- *Je tady kamarádství*
- *Je tady hezky*
- *Jsem si na ně zvykla, i když se občas perou, je s nimi legrace*
- *Je tu sranda a mám tady kamarády*
- *Máme dobrou paní učitelku, také to tu máme hezky vyzdobené*
- *Prostě mám rád všechny předměty*
- *Je tu hodně zábavy*

Důvody, proč nejsou žáci ve třídě spokojeni:

- *Protože se kluci po zvonění perou*
- *Protože se tady ve třídě rvou*
- *Protože mě ve třídě šikanují*
- *Nikdo se se mnou nebaví*
- *Dostáváme moc úkolů*
- *Protože jsou všichni sprostí a mlátí se*

2) Žáci seřadili chování od 1 – 10 (od toho, které jim vadí nejvíce, po to, které jim vadí nejméně), po sečtení hodnot mi vyšlo následující pořadí:

1) Krádeže

2) Násilné (agresivní) chování

3) Lhavost

- 4) Nadávání ostatním
- 5) Posmívání se ostatním
- 6) Záškoláctví
- 7) Neslušné, sprosté vyjadřování
- 8) Vytahování se
- 9) Vykřikování při vyučování
- 10) Nepozornost při vyučování

Další možnosti, co dětem ve třídě vadí:

- *Kouření* - zaznělo několikrát
- *Že si mezi sebou neumí vyřikat*
- *Když se kluci honí / běhají po třídě* - často se opakovalo
- *Že se nedokážou domluvit*
- *Mláčení, prání*
- *Že se moc nekamarádíme*
- *Křik o přestávce*
- *Že kluci pořád mlátí holky*
- *Že se někdo s někým nebaví*
- *Pořád na mě pokřikují sprostá slova a mlátí mě*
- *Že někdo dělá bordel*
- *Že mě skoro nikdo nemá rád*
- *Neuklízí si a o přestávce běhají a shazují věci*
- *Hlučné chování*

3) Co dětem vadí na chování spolužáků o hodině a o přestávce:

O hodině: *Nic* - 15x

Vykřikování - 15x

Vykřikování a napovídání - 2x

Nepozornost a vykřikování - 2x

Nedávání pozor při hodině 3x

Lhaní

Žalování

Že si pořád povídají - 3x

Že se vytahují dobrými známkami
Někdy se pořád na mě otáčí a nedají mi pokoj
Když mi soused nadává
Že vyrušují – 3x
Mluvení při hodině - 5x
Posílání dopisů a taháků – 2x
Malování
Křičení a že se nehlásí

O přestávce: *Nic - 11x*

Hluk - 2x

Vulgární výrazy

Docela mi vadí, že se perou a nadávají – 3x

Násilí

Dělají „kraviny“

Když někdo někoho mlátí a posmívá se mu

Když někdo hodně křičí – 3x

Běhají po třídě a honí se – 13x

Perou se – 5x

Že se někdy hádáme – 3x

Zlobí

Nadávání – 2x

Navádí někoho

Že se se mnou nebaví

Krádeže

Nepořádek

Machrování

Když hrajeme karty a Tomáš prohraje, začne nám nadávat nebo nás bouchá – 2x

4) Žáci měli zvolit, jak často nebo v jakém případě, se jejich spolužáci chovají nevhodně.

Nikdy – odpověděli 4 žáci

Často – odpovědělo 38 žáků

Někdy – odpovědělo 14 žáků

Často: *Jen o přestávce*

Kopání do míče, agresivnost

Při hodině vykřikují - 2x

Když je něco opravdu honě srandovní

Když se naštvou

Když není učitel ve třídě - 3x

Při kartách, při vybíjené

Někdy: *Křičí při cestě do tělocvičny*

Při vyučování

O přestávce - 4x

Když jdou z oběda

Po odchodu na oběd do jídelny

Kluci se honí po třídě - 2x

Když jdu ze školy

Nadávání a občas vykřikování

Že někdo začne provokovat

Než přijde učitel do třídy

Lhaní

Perou se, hádají se

Když je někdo naštvě

Prohra, urážka

5) Zda ovlivňuje chování spolužáků jednotlivce, odpověděli žáci:

Ano – 13x

Ne – 15x

Nevím – 28x

Většina z nich neví, ti, kteří napsali ano, neuvedli všichni vysvětlení, jak jsou ovlivňováni.

Někteří napsali např. *Když se někdy připojím*

Obtěžují

Že jsou oškliví na druhé

Když se perou

Že když něco dělám a on mi pomůže

Mohu být také trestán

Někdy se jim chci napodobit

Nadávání, posmívání, vytahování

Vulgární výrazy

Nemohu se soustředit

6) Děti měly rozhodnout, zda chování spolužáků má vliv i na ostatní (na celou třídu).

Ano – odpovědělo 14 žáků

Ne – odpovědělo 6 žáků

Nevím – odpovědělo 36 žáků

Pokud žáci odpověděli ano, měli vysvětlit, jak to celou třídu (ostatní) ovlivňuje:

- *Štve mě to*
- *Běhání po třídě – 3x*
- *Když něco bude dělat jeden, dělají to všichni*
- *Protože se honí a honí*
- *Reagují stejně*
- *Někdo křičí*
- *Křičení a zlobení*
- *Běhají o přestávce*
- *Většinou špatný vliv*

7) Na otázku, jak ostatní reagují na rušivé chování, napsali žáci:

Přidají se – 35x (1x *většinou*, 1x *někdy*)

Nevšímají si ho – 14x

Odsuzují ho – 9x

Někteří napsali i jiné možnosti, např.: *Povzbuzují a smějí se*

Zbije ho

Někdy se přidají a jindy ne

Řeknou, že je ruší při práci

Vykřikují

Někdo jde žalovat

8) Zda žáci mají radu, jak zabránit rušivému chování, napsalo:

Ano - 16 žáků

Ne - 23 žáků

Ti, co mají radu - napsali:

- Řeknu to paní učitelce
- Řeknu mu, aby toho nechal
- Větší dozor na chodbě
- Dát jim poznámku
- Nechat je být a nevsímat si jich, oni dají pokoj
- Domluvit se
- Řeknu to doma a nebo paní učitelce
- Zastat se a říct paní učitelce

9) V této otázce měli žáci podle vlastního uvážení zvolit z možností, jak paní učitelka (pan učitel) reaguje na nevhodné chování ve třídě. Někteří zvolili více možností. Podle častosti (od nejvíce po méně častou možnost) jsem seřadila nabídku následovně:

- 1) Napomene
- 2) Napiše poznámku
- 3) Zakřičí na toho, kdo ruší
- 4) Dá trest
- 5) Pošle ho za dveře
- 6) Pokárá dotyčného
- 7) Nevšímá si toho
- 8) Udělá legraci

10) Zda by měla ve třídě existovat nějaká pravidla, odpovědělo:

Ano – 47 žáků

Ne – 4 žáci

Nevím - 5 žáků

Většina žáků na 1. stupni souhlasí, aby ve třídě byla určitá pravidla.

11) Tato otázka navazovala na předchozí, děti měly zvážit, kdo by se na vytváření pravidel měl podílet. Nejčastější odpovědi z nabídnutých možností byly:

- 1) Učitel a žáci 22x
- 2) Kolektiv učitelů a ředitel školy 11x

3) Ředitel školy	9x
4) Učitel	7x
5) Učitel a rodiče	4x
6) Rodiče	2x
7) Žáci	1x

12) V případě, že by žáci byli učiteli, navrhli by tato pravidla nebo zásady:

- *Nechovej se k nikomu ošklivě a vulgárně*
- *Zabavila bych je, dala bych jim tresty – aby byli hodní, koupila bych jim věci na hraní*
- *Kdo bude běhat po třídě, dostane trest*
- *Ve třídě by byly kamery, učitel by stál u dveří*
- *Když budou zlobit, pošlu je za dveře*
- *O přestávce by si děti povídaly nebo četly, rozhodně neběhaly*
- *Když by hodně zlobili, tak bych jim dal „sekec“. Po třídě bych dal kamery, měl bych chvíli trpělivost, pro zlobení dětí – šibenicí.*
- *Zákaz žvýkání a cucání bonbonů při hodině*
- *Zákaz kreslení a vyrušování při hodině*
- *Strašně se učit, strašně uklízet, žák slušně vychovaný, kdo by se pral, tak mu dám za uši*
- *Opisovat z tabule, paní učitelku poslouchat*
- *Tři napomenutí a pak poznámka nebo trest*
- *Když kluci zlobí, dát je na hanbu*
- *Řeknu jen, aby nepovídali*
- *Aby si nenadávali, aby se nešikanovali*
- *Kdyby si nadávali, tak bych jim dal poznámku a dal bych je za dveře na týden*
- *Nedělat nepořádek, nekončit brzy*
- *Říct mu: to nikdy nedělej*
- *Aby se chovali slušně, neprali se a nemluvili při hodině a nedělali blbosti*
- *Když zlobí, tak 5x opíše celý školní řád, za dveřmi by byla policie*
- *Já bych dal 10 úkolů denně*
- *Aby nevyrušovali, nezlobili, nelítali po třídě, neopisovali, nepovídali si při hodině*
- *Nemělo by se prát, hádat a povídat, jinak třídní důtka*
- *Nevyrušovat při hodině, nedělat kraviny a tak dále*

- *Hodně domácích úkolů, hodně se učit*
- *O přestávce se nesmí rvát*
- *Žáci se nesmí při hodině otáčet*
- *Třidu může žák opustit jenom když potřebuje na záchod nebo něco odevzdat*
- *Třída není ZOO, ani tělocvična (zkusit vyhábat se ostrým rohem)*
- *Zákaz pokřikování v hodině a neslušnosti*
- *Nenadávat si, neublížovat si, dávat pozor, plnit povinnosti, nevykřikovat, nehonit se*
- *Žádné násilí, slušnost, pravdomluvnost, pozornost, žádná vulgárnost, nevydírát (brát věci a chtít za to něco nebo to zničit)*
- *Mohli by být na chodbě*
- *Žádná*
- *Já učitelka nechci být, protože bych si v takových případech nevěděla rady*
- *Směli by si dělat co chtěli*

Téměř polovina mé třídy (5.B) psala zásady (pravidla), jež jsou součástí naší třídní charty, proto je zde nebudu uvádět, neboť je zmiňuji v kapitole 4.7, kde přímo chartu popisují a uvádím v ní naše zásady.

Nyní se pokusím vyhodnotit **dotazníky žáků 6. ročníků**, přestože již tito žáci spadají na 2. stupeň, stále ještě je mohu zařadit do věkové kategorie od 9 – 11 let, s výjimkou některých jedinců, kterým je už 12 let. Vzhledem k tomu, že jsem dotazníky pokládala téměř na začátku školního roku, domnívám se, že tito žáci budou mít stále ještě dosti podobné názory jako žáci na 1. stupni, protože jde těsně o přestup na 2. stupeň. Možná se budou lépe a přesněji vyjadřovat než někteří žáci 4. ročníků, kteří odpovídali velice stručně a nepřesně. Proto jsem se ani nepokoušela položit dotazníky žákům 3. ročníků, těžko by chápali určité pojmy a slova.

Jak jsem již zmínila v předchozí části, položila jsem 40 dotazníků na 2. stupni, žákům 6.ročníků, z toho 17 děvčat a 23 chlapců. Dotazníky byly vyplněny o hodině rodinné výchovy, na jejich vyplnění žákům stačilo 10 – 15 minut.

1) Zda jsou žáci ve své třídě spokojeni, odpovědělo:

Ano – 33 žáků

Ne – 2 žáci

Důvody, proč jsou ve třídě spokojeni:

- Jsou tam všichni dobří kamarádi
- Protože tu mám kamarády a kamarádky - 8x
- Jsme taková šílená třída a to se mě líbí
- Jsem tady zvyklý a nikdo mi nenadává
- Jsou tu bezva holky, které se pořád usmívají
- Většina spolužáků je fajn
- Ráda se učím a líbí se mi tu a mám tu kamarádky
- Mám tu partu a my všichni jsme dobrá parta
- Mám tu kamarádky a líbí se mi tu
- Jsem blíž k 9. třídě
- Mě to tady baví - 2x
- Tady mám kamarády, kteří mě dokážou uklidnit
- Tu mám kamarády a jsou tu docela dobré učitelky a učitelé
- Je tu docela dobrá výzdoba třídy (je pestrá a příjemná)
- Máme lepší kolektiv třídy a je tu větší sranda
- Je naše třída hezká a všichni se tu známe a jsme kamarádi
- Jsem si našel ve třídě dobré kamarády a je s nimi sranda
- Nejsme na sebe zlí a nepereme se
- Mám tu hodně dobrých přátel
- Jsme všichni kamarádi a je to tu fajn

Důvody, proč nejsou děti ve třídě spokojeni:

- Máme agresivní kluky
- Protože je to ztráta času
- Protože mi kluci někdy nadávají, protože jsem dcera učitelky a s holkama se občas hádáme

2) Žáci seřadili chování od 1 – 10 (od toho, co jim vadí nejvíce, po to, které jim vadí nejméně), po sečtení mi vyšlo následující pořadí:

- 1) Krádeže
- 2) Násilné (agresivní) chování

- 3) Nadávání ostatním
- 4) Lhavost
- 5) Posmívání se ostatním
- 6) Záškoláctví
- 7) Neslušné, sprosté vyjadřování
- 8) Vytahování se
- 9) Vykřikování při vyučování
- 10) Nepozornost při vyučování

Další možnosti, co dětem ve třídě vadí:

- *Když se holky rozjedou*
- *Hádání – 3x*
- *Žalování - 3x*
- *Že mi kluci dávají čuchnout k ponožkám a nebo, když se koukám na tabuli, tak mi Petr dá botu k nosu*
- *Hloupé chování - 2x*
- *Posmívání se neštěstí*
- *Rozcuchávání vlasů*
- *Nadávání - 2x*
- *Urážky*
- *Učitelé a učitelky*
- *Vadí mi, když je tam největší nuda*
- *Ubližování ostatním žákům*
- *U některých mi vadí jejich chování a jak machrují*
- *Když si spolužáci vymýšlejí a u toho se vytahují*
- *Jeden kluk*
- *Vadí mi, že každý otravuje a pomlouvá*
- *Pomlouvání*
- *Rozlišování podle vzhledu*
- *„Bordel“*
- *Nadávání a neposlouchání*
- *Vytahování*
- *Velké křičení a běhání*

3) Co dětem vadí na chování spolužáků o hodině a o přestávce:

O hodině:

- Nic - 10x
- Nevím
- Házou po mě papírky a smačkané housky
- Vyrušují - 2x
- Tomáš si furt strká věci do huby
- Mluvení / bavení při hodině – 4x
- Když kluky látka nezajímá, tak kopou do židle (kdo sedí před nimi), hází jim do kapuce papírky
- Někdy dělají kraviny, také podle toho, jaký přijde učitel – 2x
- Lenost
- Jirka, jak zdržuje
- Kecání Vaška
- Nepozornost, protože se kvůli tomu něco probírá dlouho
- Ruší a povídají si, takže se nedá soustředit
- Nedávají pozor , baví se
- Vyrušují při psaní a čtení
- Pořád se na něco ptají
- Že se někdo baví a tak píšeme písemku
- Vykřikování – 4x
- Pořád si povídají a nedokážou být zticha
- Když mě ruší

O přestávce:

- Nic - 8x
- Nevím - 2x
- To, že nás kluci provokují, přijdou a rozházejou nám věci
- Ubližuje druhým - 2x
- Když se kluci nudí, tak do holek strkají a lochtají je
- Někdy Vašek provokuje a Jirka lochtá
- Blbé poznámky od spolužáků
- Někdy tu kluci běhají a mlátí holky a řvou

- Řvaní
- Že 2 žáci každou přestávku stojí mezi dveřmi
- Občas tu někteří běhají a dělají hlouposti
- To, že mě rozcuchávají vlasy a shazují penály
- Není s nimi sranda - 2x
- Kluci nás tu mlátí, lochtají a nadávají nám
- Jak nám Jirka ubližuje
- Agresivní chování
- Velké křičení - 3x
- Jsou sprostý, machrujou, většina kluků skáče přes stůl
- Běhání po chodbě / kluci běhají po chodbě ze dveří do dveří - 2x
- Když mi třeba strčí do lavice a neuklidí to
- Jedna holka chce pořád hrát takovou nudnou hru
- Nebaví mě, když na nás zakřičí učitelé
- Vulgární slova, pomlouvání
- Násilí / Rvačky
- Běhání po třídě
- Když někoho z mých kamarádek nebo kamarádů šikanují nebo jim nadávají

4) Žáci měli zvolit, jak často, popř. v jakém případě, se jejich spolužáci chovají nevhodně.

Nikdy – odpovědělo 0 žáků

Často – odpovědělo 15 žáků

Někdy – odpovědělo 25 žáků

Často:

- Když k nám přijde nový spolužák
- Skoro každý den
- Nadávají a posmívají se
- Vulgární slova, vyslovují na nějakou dívku a přitom nemají důvod
- Jen kluci a jedna holka
- Při hodině křičí
- Buď je přestávka, nebo se nudí a nebo si chtějí povídat
- Někdo machruje

Někdy:

- *O přestávkách, když jedeme ze školy a stojíme na zastávce*
- *Když k nám přijde nový spolužák*
- *Rozcuchávají vlasy, lochtají, podkopávají nohy*
- *Podkopávají nohy, strkají do dveří, perou se s osmáky a hází věci do koše*
- *Když ho nějaká učitelka vyzkouší*
- *O přestávkách a když jdu ze školy*
- *Když si neví s něčím rady*
- *Nedávají pozor, nevadí jim násilí*
- *Před někým se předvádějí a to hlavně kluci*
- *Posmívání se slabšímu, pomlouvání*
- *Když nějaký spolužák něco nevhodného vymyslí a ostatní se k němu přidají, např. ukazovat na učitele sprostá slova*

5) Zda ovlivňuje chování některých žáků jednotlivce, odpověděly děti:

Ano – 11x

Ne – 13x

Nevím – 16x

Většina zvolila, že neví, z těch, kteří uvedli ano, napsali vysvětlení:

- *Že zlobí, řvou a tak*
- *Otravují a provokují*
- *Nadáváním a schválnostmi*
- *Holky jsou jen chvilkové kamarádky – je to příšerný!*
- *Protože někdy jsou někteří roztažení*
- *Když mluví, tak začnu taky, když běhají po chodbě, tak začnu taky*
- *Nesoustředím se, když mluví při písence*
- *Vždy když přijdu domů, tak se musím vybrečet, protože mi kluci naznačují, jako kdyby mě tu nechtěli - jedinou mojí vypovídací věcí je pokoj, deník a plyšáci*

6) Žáci měli rozhodnou, zda chování spolužáků má vliv i na ostatní žáky (na celou třídu):

Ano – odpovědělo 11 žáků

Ne – odpovědělo 9 žáků

Nevím – odpovědělo 20 žáků

Pokud odpověděli ano, měli se pokusit vysvětlit, jak to ostatní ve třídě ovlivňuje:

- *Protože se potom každý chová stejně jako on nebo ona*
- *Někdy to má dobrý vliv, ale někdy špatný*
- *Třeba když běhají, tak se vždy připojí 2 nebo 3 žáci – žákyně*
- *Že si myslí, že je to normální*
- *Někdo zlobí a někdo je hodný*
- *Že někdo je hodný a ten druhý mu třeba bere věci nebo ho mlátí a tak*
- *Že kluci obtěžují holky a nadávají jim, ale někdy nadávají i jiné holky*

7) V této otázce měli žáci odpovědět, jak ostatní ve třídě reagují na rušivé chování:

Přidají se - 9x

Nevšímají si ho – 22x (už ho známe dlouho, aby nám něco neudělal)

Odsuzují ho – 14x

Žáci vybrali i 2 odpovědi a napsali, že záleží na situaci.

Jako jiné možnosti zaznělo:

- *Řeknou to paní učitelce* - 2x
- *Okřiknou ho, protože je jim to nepříjemné*
- *Nadávají mu sprostými slovy, že se jim to moc nelíbí*
- *Když kluci dělají kraviny, holky si jich nevšímají, kdyby se třeba Tereza přestala kamarádit s nějakou holkou, tak se k Tereze holky přidají*
- *Někdo se přidá, někdo si nevšímá* - 2x
- *Třeba když se tady perou, tak to hned někdo běží říct*
- *Někteří se připojí a někdy ho odsuzují*
- *Přidají se nebo si všímají sami sebe*
- *Říkají to učitelům, píšou to na tabuli*

8) Jestli znají (mají) žáci radu, jak zabránit rušivému chování napsalo:

Ano - 10 žáků

Ne – 17 žáků

Nevím – 13 žáků

Některé rady, které žáci vymysleli:

- *Dát ho na samotku*

- Říct to učitelům a kdyby mě nadávali, tak bych to řekla rodičům a nebo svému staršímu bratrovi (sestře)
- Jedině se bránit fyzicky – není to ale nejlepší
- Potrestat tak, aby to už nikdy neudělali
- Pozvat rodiče, aby se na něj přišli podívat
- Potrestat!
- Nechodit s nimi do školy
- Kdybych byl učitelem, tak bych dal do třídy kameru
- Že by se celá třída shromáždila a řekla si, co jí na sobě nejvíce vadí a pak by se to možná dalo změnit

9) Žáci měli v této otázce podle vlastního uvážení vybrat z možností, jak paní učitelka (pan učitel) reaguje na nevhodné chování ve třídě. Někteří zvolili více možností. Podle četnosti (od nejvíce po méně častou odpověď) jsem nabídku seřadila takto:

1) Zakřičí na toho, kdo ruší

2) Napomene

3) Napiše poznámku

4) Dá trest

5) Pokárá dotyčného

6) Pošle za dveře

7) Udělá legraci

8) Nevšímá si toho

10) Na otázku, jestli by ve třídě měla existovat pravidla, odpovědělo:

Ano – 33 žáků

Ne – 3 žáci

Nevím – 4 žáci

11) Touto otázkou jsem navázala na předchozí, žáci měli vytypovat, kdo by se měl na utváření pravidel ve třídě podílet. Nejčastější odpovědi z nabídnutých možností byly:

Učitel a žáci 23x

Žáci 7x

Kolektiv učitelů a ředitel školy 4x

Učitel	3x
Ředitel školy	2x
Učitel a rodiče	1x
Rodiče	0x

12) Jaká pravidla by žáci 6. ročníků zvolili pro své žáky, v případě, že by oni sami byli učiteli?

- *Aby nekřičeli, neběhali po třídě, nevykřikovali, ...*
- *Nevím, ale nejdřív bych se domluvila hlavně s žáky*
- *Mít vždy uklizenou třídu*
- *Neprat se o přestávkách*
- *Nerušit o hodině učitelům výklad*
- *Nenadávat si hlavně při hodině*
- *Více naslouchat učitelovým radám*
- *Nezlobit a dodržovat školní řád*
- *Neběhat po třídě, nenadávat si mezi sebou a neodsuzovat druhé*
- *Každý by měl ve škole svůj počítač*
- *Neposmívat se ostatním, nerozlišovat, kdo jak vypadá a neprat se*
- *Při vyučování být zticha, pokud ne – dostat trest, možnost přinést si hry z domova a hrát je o přestávce*
- *Nekrást si mezi sebou, neodsuzovat druhé*
- *Můžete být o přestávce venku na chodbě nebo u dveří, ale nedělat binec*
- *Pokud si budete chtít se sousedem něco říct, tak můžete, ale potichu*
- *Neničit, co se ve třídě udělá nového*
- *Mohli by si posílat psaníčka, ale nedělat u toho zbytečný „humbuk“*
- *Za nevhodné chování by dostávali poznámky*
- *Všichni žáci by si o přestávce povídali, ale museli by sedět*
- *Za každé sprosté slovo 2 Kč a za ty peníze si vybavíme do krásy třídu*
- *Slušné chování (pokud je někdo ztracený případ, tak se nedá nic dělat)*
- *Pořádek ve třídě*
- *Nesmí se agresivně chovat, nadávat ostatním, posmívat se ostatním, ničit výzdobu třídy*
- *Nezapomínat učebnice, kdyby zapomněli 2x, tak bych jim dal poznámku*
- *Ten, kdo říká děvčatům i klukům vulgární slova, dostane trest*

- *Nesmělo by se o přestávkách křičet, ale mohl by se hrát např. fotbal vzadu ve třídě*
- *Aby se k sobě chovali líp*
- *Žádné*
- *Nevím - 4x*
- *Nepovídat si při hodině, jenom když má dotyčný mluvit*
- *Plnit povinnosti*
- *Nehádat se, nemlátit se mezi sebou*
- *Neopisovat*
- *Nedělat lumpárny*
- *Nezlobit*
- *O přestávkách by se nesmělo stát u dveří*
- *Aby si všichni pomáhali, byli všichni kamarádi, když přijde nový žák, tak aby ho všichni vzali mezi sebe*
- *Každý by mohl říct svůj názor*
- *Uklízet třídu, aby paní uklízečka neměla moc práce*
- *Nepovídat při hodině, chovat se slušně*
- *Respektovat toho druhého (a neodsuzovat)*
- *Podřídít se většině, ne, že jeden řekne tohle a druhý, že ho to nebaví apod.*
- *Když zazvoní, tak být na místě a nemluvit*
- *Nehonit se po třídě – můžeme se zranit*
- *Přestávka je na přípravu na hodinu a dojit si na WC, není na to, aby se tu honili*

4.1.1 Vlastní interpretace dotazníků pro žáky

V této části se pokusím zhodnotit otázky dotazníku pro žáky a poukázat na případné odlišnosti v odpovědích u žáků 1. stupně (4. a 5. ročník) a dotazníků pro žáky těsně po přechodu na 2. stupeň (6. ročník). Domnívám se, že se zde nebudou vyskytovat velké rozdíly v odpovědích, protože věkově je lze přiřadit k žákům 5. ročníku (11 let).

Celkem jsem mezi žáky rozdala 96 dotazníků. Původně jsem měla připraveno 100 dotazníků, ale vzhledem k nepřítomnosti některých, mi vyplnilo dotazník právě 96 žáků, z toho 55 chlapců a 41 dívek.

1) V této otázce jsem zjišťovala spokojenost žáků ve své třídě:

Ano – odpovědělo 70 žáků

Ne – odpovědělo 8 žáků

Nevím – odpovědělo 18 žáků

Většina všech dotazovaných žáků je ve své třídě spokojena. Hlavními důvody spokojenosti je to, že mají ve třídě spoustu dobrých kamarádů a kamarádek, líbí se jim, jaké mají učitelé, výzdoba třídy. Mladší děti na 1. stupni spíše uváděly, že si mezi sebou mohou hrát, že mezi sebou nemluví sprostě, že mají hodnou paní učitelku. U dětí 6. ročníku převažoval důvod spokojenosti to, že mají dobré kamarády, učitelé, výzdobu třídy, kolektiv apod. Na spokojenosti ve třídě samozřejmě záleží i to, zda se dítě do školy těší. V opačném případě se u dětí může projevit strach chodit do školy, což se děje u některých žákyň 6. ročníku, kde chlapci v této třídě děvčatům nadávají a mlátí je, je to již předmětem výchovného poradce, který zde odhalil i prvky šikany. Snahou každého učitele je, aby se tyto situace ve třídě nevyskytovaly. Mnohdy se to, ale bohužel nepodaří úplně potlačit, nebo někteří aktéři se chovají nevhodně o přestávkách a učitel to ani nepostřehne.

2) V této otázce měli žáci seřadit chování od 1 – 10 (od toho, které jim nejvíce vadí, po to, které jim ve třídě vadí nejméně). Po sečtení všech hodnot u žáků 4., 5. a 6. ročníků, jsem zjistila, že dětem nejvíce vadí krádeže, násilné (agresivní) chování a lhaní.

Co mne překvapilo:

- *Že mi kluci dávají čuchnout k ponožkám a nebo, když se koukám na tabuli, tak mi Petr dá botu k nosu*
- mám pocit, že takové chování hraničí již opravdu se šikanou, poukázala jsem na tuto třídu výchovnou poradkyni, která dělá další patřičné kroky v této věci

3) Tato otázka mi měla pomoci ke zjištění, co dětem nejvíce vadí na chování spolužáků o hodině a o přestávce.

Myslím si, že děti se celkem dobře rozepsaly a uvedly spoustu možností, co jim na svých spolužácích vadí.

4) Žáci označili, jak často nebo v jakém případě se jejich spolužáci chovají nevhodně:

Nikdy – 4x

Často – 53x

Někdy – 39x

Zde se opakovaly situace, které žáci napsali jako odpovědi v předchozí otázce, pouze konkrétně specifikovali, v jakém případě se tak jejich spolužáci chovají.

5) Na otázku, jestli je ovlivňuje chování spolužáků, odpovědělo:

Ano – 24 žáků

Ne - 28 žáků

Nevím – 44 žáků

Téměř polovina žáků odpověděla, že neví, domnívám se, že důvodem je to, že si to mnohdy ani neuvědomují, že jsou ovlivňováni, neuvědomují si ani možné následky.

6) Děti se měly zamyslet, jestli nežádoucí chování spolužáků má vliv i na ostatní (na celou třídu): **Ano** – 25x

Ne - 15

Nevím - 56x

Zastávám názor, že žáci těžko odhadnou pocity druhých, spíše se soustředí na své pocity a prožívání, proto většina z nich napsala, že neví.

7) Žáci zde odpovídali, jak ostatní ve třídě reagují na nevhodné chování:

44 žáků odpovědělo - **ostatní se přidají**

36 žáků odpovědělo – **ostatní si ho nevšímají**

23 žáků odpovědělo – **ostatní ho odsuzují**

Podotýkám, že několik žáků zvolilo více odpovědí, napsali, že záleží na situaci (např. někdy se přidají a jindy ho odsuzují).

8) Chtěla jsem zjistit, jestli mají žáci radu, jak nevhodné chování zamezit:

Ano – odpovědělo 26 žáků

Ne – odpovědělo 40 žáků

Nevím – odpovědělo 30 žáků

Žáci psali buď pravidla, která jsou jim běžně známa ze školního prostředí, mají je zažitá, nebo vymýšleli extrémní řešení nevhodného chování, od skrytých kamer ve třídách až po zavírání žáků na samotku apod.

9) Žáci měli z nabídnutých možností vybrat, jak paní učitelka (pan učitel) ve třídě reaguje na nežádoucí chování. Seřadila jsem možnosti od té, kterou žáci volili nejčastěji, po tu nejméně se opakující:

- 1) Napomene
- 2) Zakřičí na toho kdo ruší
- 3) Napiše poznámku
- 4) Dá trest
- 5) Pošle ho za dveře
- 6) Pokárá dotyčného
- 7) Udělá legraci
- 8) Nevšímá si toho

Odpovědi jsou samozřejmě subjektivní, každý žák volí tu variantu, která se mu nejvíce vybavuje z vlastní zkušenosti ve třídě.

10) Zda by měla ve třídě existovat pravidla odpovědělo:

Ano - 80 žáků

Ne - 7 žáků

Nevím - 9 žáků

Většina žáků se domnívá, že pravidla jsou ve třídě nezbytná, aby každý žák věděl, co si může dovolit a co ne, za co by mohl být potrestán apod. Přestože si to myslí většina, spousta z nich se podle daných pravidel (školního řádu) nechová.

11) Touto otázkou jsem navázala na předchozí otázku týkající se pravidel ve třídě. Chtěla jsem vědět, kdo by se podle dětí měl podílet na tvorbě pravidel. Děti volily z nabídnutých možností, podle nejčastějších odpovědí to vypadá následovně:

Učitel a žáci	45x
Kolektiv učitelů a ředitel školy	15x
Ředitel školy	11x
Učitel	10x
Žáci	8x
Učitel a rodiče	5x
Rodiče	2x

Děti nejčastěji volily možnost: žáci se podílejí s učitelem na pravidlech ve třídě. Možná jsou trochu ovlivněny vytvářením Charty třídy, Desaterem pravidel slušného chování,... V případě, že se účastní na tvorbě, mají větší tendenci pravidla dodržovat. Minimum dětí zastává názor, že na pravidlech ve třídě by se měli podílet rodiče.

4.2 Vyhodnocení dotazníků pro učitele

Celkem jsem oslovila 23 učitelů, z toho 9 učitelů z 1. stupně (1.A, 1.B, 2.A, 3.A, 3.B, 4.A, 5.A, 5.B a 2 vychovatelky ve školní družině), 13 učitelů z 2. stupně (6.A, 6.B, 7.A, 7.B, 8.A, 8.B, 9.A, 9.B, 2 netřídní učitelé, ředitel ZŠ, zástupce ZŠ). Dva dotazníky mi nebyly vyplněny, z neznámého důvodu. Oslovila jsem učitele z 1. i 2. stupně, protože si myslím, že jejich reakce se liší především v postojích jednotlivých vyučujících, jsou také samozřejmě přiměřené věku žáků. Učitelé na 1. stupni budou možná volit mírnější postupy při řešení problémů s chováním než tomu bude u učitelů na 2. stupni. Každý pedagog samozřejmě reaguje různě i podle věku, starší učitelky a učitelé vnímají rušivé a nevhodné chování dětí mnohem více intenzivněji než jejich mladší kolegové.

Nejdříve se pokusím vyhodnotit **dotazníky pro učitele na 1. stupni**, kde jsem celkem oslovila 10 učitelů. Jeden dotazník mi nebyl vyplněn, takže jsem celkem získala 9 vyplněných dotazníků. Na 1. stupni učí samé ženy. Věková hranice učitelů se zde pohybuje od 28 do 44 let, tzn., že průměrný věk je 35,78 let. Pedagogická praxe sahá od 6 let do 23 let.

1) V této otázce jsem se snažila zjistit, jak učitelé vidí dnešní děti, zda jsou s jejich chováním spokojeni nebo ne.

Ano – odpověděly 3 učitelky (jedná se o paní učitelky prvních tříd a druhé třídy)

Ne - odpovědělo 6 učitelek z 9

Své odpovědi vysvětlily následovně:

Ano, protože,...

*jsou všímaví ke svým spolužákům, neublíží si, pomáhají si
nejsou k sobě agresivní, mají spíše kamarádské vztahy
nemám problém ani s výukou ani s kázní při vyučovacím procesu*

Ne, protože... *pár jedinců ovlivňuje podstatně chování ostatních*

jsou čím dál více nepořádní, nesoustředění, líní

*třetina není zvyklá poslechnout
jsou velmi upovídaní, někteří nerespektují pokyny učitelů
mnohem více si dovolí, neznají své hranice
zaujímají negativní postoj ke spolužákovi*

2) Učitelé na 1. stupni se pokusili seřadit jednotlivé chování od 1 – 10 (od toho, které jim nejvíce vadí, po to, které jim vadí nejméně). Celkově dle všech sečtených hodnot mi vyšlo hodnocení jednotlivých typů chování takto:

- 1) Násilné (agresivní) chování
- 2) Lhavost
- 3) Krádeže
- 4) Neslušné, sprosté vyjadřování (mluvení)
- 5) Posmívání se ostatním
- 6) Záškoláctví
- 7) Nadávání ostatním
- 8) Vytahování se
- 9) Vykřikování
- 10) Nepozornost při vyučování

3) Touto otázkou jsem se snažila zjistit, zda může dojít k ovlivňování žáků některými problémovými jedinci.

Všechny z dotazovaných učitelek se domnívají, že **ano**, jako důvody uvedly:

- *Problémoví žáci upoutají na sebe pozornost, ostatní se chtějí účastnit.*
- *Nechají se strhnout k něčemu špatnému.*
- *Nápodoba.*
- *Snaha napodobit dotyčného žáka (nebo se přidat), odreagování od práce, zpomalení tempa práce.*
- *Vykřikování, nepozornost – u ostatních budí dojem, že si mohou také dovolit, či že je přestávka.*
- *Téměř v každé třídě bývá vůdčí typ – ostatní se jej snaží napodobit.*
- *Vylučování spolužáků z kolektivu.*
- *Strhává k nepozornosti ostatní.*
- *Podle typu jedince – spíš se přikloní k negativnímu postoji buď vůči jednotlivci (žák),*

kterého nechtějí v kolektivu nebo skupina

Jako jiné možnosti některé paní učitelky uvedly:

- *Nepořádnost, neochota pomoci.*
- *U některých – netrpělivost a vůle dotáhnout práci až do konce.*

4) Ze tří možností, jak ostatní žáci reagují na nevhodné chování spolužáků, odpovědělo: 6 učitelek, že **se přidají** nebo naopak jej **odsuzují**

*... záleží, jaké má dotyčný rušivý žák postavení ve třídě, záleží také na seskupení třídy
... děti na sebe žalují*

... pokud není přítomna autorita (přidají se), před pedagogem (odsuzují ho)

2 paní učitelky odpověděly, že v jejich třídě takového jedince ostatní **odsuzují**

1 paní učitelka zvolila možnost, že si jej ostatní žáci **nevšímají**

5) Na otázku, co se učitelům osvědčuje, chtějí-li předejít nežádoucímu chování, odpověděly paní učitelky následovně:

- *Na příkladech ukazovat a vysvětlovat.*
- *Vůdčí osobnost třídy usměrnit včas – vím, co od ní mohu očekávat a vím, co za svým chováním skutečně prožívá – tak trochu psychologie.*
- *Snažím se vhodně motivovat, zaměstnat rychlejší žáky, mluvím jim „do duše“, dávám jim příklady starších vzorných školáků, apeluji na „vizitku“ rodičů – nezklamati je, udržet „dobrý duch“ třídy, nechávám děti mluvit o svých problémech a pozorně jim naslouchám – vytvářím s nimi dobrý vztah.*
- *Zaměstnat děti, být důsledná (ne jednou tolerovat, podruhé ne).*
- *Pevná pravidla – vyjasnit si, co děti smí a co ne – to, co řekne učitel, to musí platit – nesmí měnit názory – důslednost.*
- *Rozhovory o správném chování, zadávání práce (není-li čas, nezlobí se), ale i slovní napomenutí (pohružka trestu).*
- *Včas upozornit ostatní např. na nějaké vady, nemoc či jiné chování některého jedince.*
- *Nenechám nic dojít příliš daleko.*

6) Zda by měla existovat ve třídě určitá pravidla odpověděly všechny paní učitelky, že **ano**, jako důvod některé uvedly:

- *Žáci musí znát hranice, kam jen mohou zajít.*

- *Pak by vyučovací proces nebyl kvalitní v pochopení látky.*
- *Jen tak se dá udržet kázeň*
- *Děti jsou citlivé na spravedlnost, pravidla jsou všude.*
- *Bez pravidel se těžko zvládá kolektiv.*
- *Je nutný jistý řád.*
- *Je nutná vzájemná domluva a komunikace obecně mezi učitelem a žáky.*
- *Pravidla existují všude a měla by se dodržovat.*

7) Pravidla k zamezení již vzniklého nežádoucího chování užívají paní učitelky na 1. stupni tyto:

- *Ústní domluva, pokárání*
- *Snaha o domluvu s dětmi hned v úvodu školní docházky, upozorňuji předem na možné důsledky nevhodného chování.*
- *Daná pravidla na počátku školní roku – tzn. s problémem jdou za mnou – řešíme společně, na všechny děti pokud možno stejný metr, ale kreativně reagovat na situaci ve třídě (některé více chválím, poněvadž je to potřeba, u jiných by spíše rostla nafoukanost – záleží na situaci.*
- *Pondělní kruh – povídání v kruhu, pochvaly, výtky – mají možnost i děti.*
- *Hned na začátku školního roku jsou žáci seznámeni se školním řádem a pravidly chování, která je třeba dodržovat na území školní třídy, za porušení dohody jsou trestáni.*
- *Pokud poruší školní řád – poznámka nebo pohovor s rodiči, eventuelně kázeňský trest.*
- *Stanovujeme si Chartu třídy – zásady chování žáků vůči učiteli, žáků mezi sebou a zásady chování učitele k žákům.*
- *Domluva, výchovný trest, zpráva rodičům, jakmile dosáhnu, aby se žáci chovali, „tak jak mají“, nestojí už velké úsilí udržet laťku.*
- *Sledovat pozorně vztahy a dění ve třídě, ihned řešit drobné přestupky, říd' se heslem: „Co nechceš, aby ti druzí dělali, nikomu nedělej“. Vytvářet neustále přátelskou atmosféru ve třídě – např. materiál z časopisu pro děti Mateřídouška: Prima třída (pravidla).*
- *Rozhovor na dané téma v třídním kolektivu, s jedincem – narušitelem.*
- *Důslednost, spravedlivost.*

8) Jak učitelé reagují na nevhodné chování? Některé paní učitelky zvolily několik nabídnutých možností. Nejčastější reakce:

- 1) Napomenou
- 2) Pokárám dotyčného
- 3) Napíši poznámku
- 4) Udělám legraci
- 5) Dám trest
- 6) Zakřičím na toho, kdo ruší
- 7) Pošlu ho za dveře
- 8) Nevšímám si toho

Nikdo z dotazovaných neoznačil odpověď „Nevšímám si toho“, jedna paní učitelka napsala: *Nelze si nevšímat, nelze přehlížet – vrátí se to.*

Jako jiné možnosti reakcí uváděly paní učitelky tyto:

- *Záleží na závažnosti – nutné reagovat podle typu a „nevhodného chování“.*
- *Dle stupně provinění používám různé „tresty“.*
- *Podle toho, co na koho platí.*
- *Reaguji podle seskupení a inteligence třídy.*

9) Podle učitelů 1. stupně je spolupráce s rodiči dětí, které mají problémy s chováním:

Malá - ve 3 případech

Uspokojivá - ve 3 případech

Různá – napsaly 3 paní učitelky ... *záleží jen na rodičích*

... *záleží na sešlosti rodičů , na třídě*

... *rodiče většinou učitele vyslechnou, ale myslí si své*

10) Zde nebudu podrobně uvádět případy nežádoucího chování, neboť to bude součástí mých anamnéz, proto uvedu jen bodově některé situace, které některé paní učitelky uvedly ze své praxe.

- *Chlapec nepřišel ráno do školy, přestože přijel autobusem , od dětí jsem zjistila, že se vrátil domů. Zatelefonovala jsem k nim domů a požádala , aby přišel zpátky. Hodiny, které zameškal, si dvojnásobně nahradil po vyučování.*
- *U žáka, který byl nezvladatelný, jsem požádala rodiče, aby se chodili dívat do hodin.*
- *U nepřiměřeně chovajícího žáka jsem již jeho chování nenapomínala, ale hodnotili jej ostatní žáci.*

- *Za hrubá slova – dřepy, fungovalo, i děti, které byly zvyklé z domova takto mluvit, si dávaly pozor.*
- *Spolupráce s policií – Ajaxův zápisník – téma šikany – hezky zpracované, hra – děti si zapisovaly (+) hezké a (-) nevhodné chování spolužáků – rozbor, diskuse = účinné*
- *Chlapec strčil do své spolužačky, která spadla na lavici a rozsekla si obočí. Za tento čin obdržel důtku ředitele školy (DŘŠ), o všem se samozřejmě dozvěděli i rodiče. Chlapec uznal svoji chybu, omluvil se. Byl pokárán i před celou třídou. Následovaly rozhovory s dětmi o tom, co se stane když ... a jak by to mohlo špatně dopadnout.*
- *Vzdor – žák nechtěl uposlechnout pokyn učitele v rámci výukové hodiny – vyloučila jsem ho a pracovali jsme chvíli bez něho, asi 25 min trvalo, než se sám od sebe zapojil. Dále jsem tento výkyv neřešila – myslím, že si to vcelku rychle uvědomil. Pokud by nepracoval celou hodinu – tolerovala bych to, ale už žádné další – volila bych domluvu, pokárání – podle chování a letory jedince.*
- *Žák s nižším stupněm mentální retardace, rozvedené manželství, poruchy chování žáka (úmyslné ničení pomůcek, se vším mlátil, lámal tužky, projevovala se až agrese). Ostatní žáci ve třídě byli upozorněni, že chování tohoto chlapce bude jiné, ale že on za to sám nemůže – bylo to v době nepřítomnosti tohoto žáka. Chlapci jsem domlouvala vždy až když se uklidnil – mimo ostatní děti – většinou po vyučování a po obědě – on si chtěl povídat, chtěl se svěřit, snažila jsem se získat jeho důvěru – dařilo se.*
- *Krádež – s dětmi jsme řešili v kruhu. Vyjádřila jsem své rozčarování, lítost, zároveň jsem řekla, že je mám ráda, ale bude-li se to opakovat, ztrácí mou důvěru a budeme před sebou vše zamykat, budeme si prohlížet tašky... - zatím žádná nová krádež.*
- *Agresivní chlapec – byl vulgární a drzý na spolužáky – občasné rvačky, někdy měl den, kdy byl „v pohodě“. S rodiči špatná spolupráce – otec ho omlouval, že je po něm, matka si s ním nevěděla rady. Pořád jsem jeho chování řešila kázeňskými tresty – malá účinnost. Byla jsem bezradná, celý kolektiv třídy ho neměl rád, všichni se ho báli. Ulevilo se mi, až když přešel na 2. stupeň a já ho neměla ve své třídě. Učitel nemá žádné možnosti řešení. Poslat do pedagogicko-psychologické poradny – výsledek – odmítnutí spolupráce rodičů – učitel musí přetrpět a přát si, ať se nikomu ze třídy nic nestane!!!*
- *„Rušiče“ pokárat! Dívat se do očí a vyžadovat to i od něho.*

- *Běžný postup u nežádoucího chování žáka – domluva s rodiči, popř. spolupráce s psychologem či psychiatrem.*

Nyní se pokusím vyhodnotit **dotazníky od učitelů z 2. stupně**, kde jsem oslovila celkem 13 učitelů, z toho 5 mužů a 8 žen. Jeden dotazník mi nebyl vyplněn, takže jsem celkově získala 12 vyplněných dotazníků. Věková hranice učitelů a učitelek na 2. stupni se pohybuje od 29 do 62 let, tzn. průměrný věk je 44,42 let. Pedagogická praxe sahá od 6 let do 41 let.

1) Zde jsem zjišťovala spokojenost či nespokojenost učitelů s chováním svých žáků.

Ano odpověděli 2 učitelé

Ne odpovědělo 8 učitelů z 12

Důvody jsou tyto:

Ano, protože ... *jsem realista*

v určitých mantinelech se respektujeme navzájem

1 učitel odpověděl: *dříve se chovali žáci jinak, podle mne adekvátněji svému věku, ale jsem spokojen, protože jsem optimista (ještě stále)*

Ne, protože ... *užívají vulgární výrazy, jsou agresivní*

vyrušují při hodinách, nedávají pozor

jen málokterí mají z rodiny pravidla slušného chování a v období puberty je to zvlášť znatelné

neznají pravidla slušného chování

se urážejí, postrádají smysl pro kolektiv, mnozí nemají dobrý vzor ve svých rodičích

nedodržují základní pravidla slušného chování, nemají základní návyky

mají spontánní chování, jsou z domova nevedení, je hodně žáků

z rozvedených manželství s narušenou výchovou a chováním

1 učitel odpověděl: *nevím, protože svou třídu beru jako celek za dobrou, kromě 5 problémových žáků*

2) I učitelé na 2. stupni se pokusili seřadit jednotlivé typy chování od 1 – 10 (od toho, které jim nejvíce vadí, po to, které jim vadí nejméně). Po sečtení jejich hodnot vyšlo následující hodnocení:

1) **Násilné (agresivní) chování**

- 2) Krádeže
- 3) Neslušné, sprosté vyjadřování (mluvení)
- 4) Nadávání ostatním
- 5) Posmívání se ostatním
- 6) Lhavost
- 7) Záškoláctví
- 8) Vykřikování při vyučování
- 9) Nepozornost při vyučování
- 10) Vytahování se

3) Na otázku, zda chování některých žáků ovlivňuje celou třídu, odpovědělo :

Ano – 8 učitelů , jako důvody uvedli:

- *Mnohdy strhnou pozornost svých spolužáků na svou stranu*
- *Daleko víc v negativním smyslu – ostatní se nechávají strhnout, napodobují, chtějí se „záporákům“ vyrovnat apod., pouze málo příkladů je na pozitivní chování, které žáky ovlivní (spíše sklídí posměch).*
- *Když je více špatných žáků, strhnou celou třídu.*
- *Rádi se přidají, neznají míru svého chování, napodobují bohužel ty špatné žáky.*
- *Ostatní si myslí, že se mohou chovat také tak.*
- *Ostatní se jim přizpůsobují, přejímají jejich návyky, aby se ukázali, že nejsou „sraby“.*
- *Naruší výuku, aby pracovali co nejméně.*

Ne – odpověděli 3 učitelé , záleží na třídě, předmětu, hodině, počasí, roční době,...

4) Ze tří možností, jak ostatní žáci reagují na nevhodné chování napsalo:

5 učitelů, že ostatní **se přidají**

- *většinou se přidají, mají z toho zábavu, nepřidají se pouze výteční žáci*
- *přidají se a snaží se být ještě o stupeň více nebo falešně podporují snahu učitele o získání autority*

2 učitelé napsali, že se někteří **přidají** a někteří ho **odsuzují**

- *ve starším věku, když jim jde o známky na školy, tak je napomínají, aby měli klid a čas na učení*

2 učitelé vybrali všechny 3 možnosti s odůvodněním:

- *vyčkávají na reakci učitele a pak se přidají na tu či onu stranu*

- *záleží na třídě, předmětu, hodině, počasí, roční době, ...*

1 z učitelů zvolil odpověď: *ostatní se nevsímají nevhodně se chovajícího spolužáka učitelé napsali: ostatní žáci nevhodné chování spolužáků odsuzují*

5) Na otázku, co se učitelům osvědčuje, chtějí-li předejít nežádoucímu chování, odpověděli učitelé na 2. stupni takto:

- *Přesné vymezení – zadání úkolů, neustálý kontakt se žáky*
- *Exemplární vytypování „záporáků“ s tím, že jim předem vezmu trumfy a vyjmenuji, co budou provádět - pak už nemohou nikoho překvapit*
- *Držet je „zkrátka“, jak jim člověk povolí, rozjedou se*
- *Plně všechny zaměstnat, důslednost a přesnost*
- *Pozvání rodičů do školy, snížení známky z chování (důtka nepomáhá)*
- *Psaní prověrky, zkoušení*
- *Nahrazování ztraceného času při vyučování tím, že odpoledne jednou za týden tyto ztracené minuty sečtu*
- *Otevřeně o něm mluvit, důsledně kontrolovat, zveřejňovat následky a odpovědnost za své chování*
- *Důslednost v ničení těchto nežádoucích jevů, neustálá korekce chování žáků – časem přijdou výsledky a důležitá je ne umělá, ale přirozená autorita učitele!*
- *Pevná pravidla a důsledné dodržování*
- *Upozornit, sledovat, kontrolovat*
- *Pohrozit poškoláctvím*
- *Zaměstnat žáky*

6) Zda by měla existovat ve třídě určitá pravidla, odpovědělo všech 12 dotazovaných učitelů z 2. stupně:

Ano, protože ... *by děti měly vzájemně na sebe působit*

... *jasně vymezují co ano, co ne*

... *předejde se možným nedorozuměním, je dáno, kdo dělá to či ono apod.*

... *pak mají žáci mantinely pro své chování a znají je (důležité je, aby je znali)*

... *do školy a do výuky pravidla patří a měla by se dodržovat*

... *pravidla do školy patří*

... *v životě se dodržují pravidla – silnice, zaměstnání – jen tak lze vzájemně*

- ovlivňovat kladným směrem*
- ... pravidla jsou základem pořádku*
- ... bez pravidel nemůže fungovat žádný kolektiv*
- ... v kolektivu nelze jinak, bez pravidel – formy, nelze pracovat v týmu*

- 7) Pravidla k zamezení již vzniklého nežádoucího chování užívají učitelé na 2. stupni tato:
- *Kromě všeobecně platných morálních pravidel existuje školní řád*
 - *Školní řád – jeho dodržování - tato odpověď se několikrát opakovala*
 - *Poklesky si poznamenávám do sešitu a na konci čtvrtletí provádím vyhodnocení a vyvození závěrů*
 - *Individuální přístup, řešení malých problémů, motivace k lepšímu chování*
 - *Důsledná kontrola, osobní zodpovědnost každého za své chování, okamžité řešení potíží, včasné informování rodičů, pochvala za každou dobrou a správnou věc*
 - *Nejúčinnější je častý kontakt s rodiči*
 - *Napomenutí*
 - *Stanovíme si pravidla, kdo je překročí – následuje trest. Pokud je učitel důsledný a za všech okolností a u všech žáků tato pravidla dodržuje, do určité míry zamezí nežádoucímu chování.*
 - *Prevence – kontrola – kontakt – aktivita vycházející od žáků – motivace (to je stále obtížnější) – stále zásobovat děti podněty – „žluté – červené karty“ – jako ve fotbale – dnes již pouhá hrozba fyzického trestu*
- 8) Jak učitelé na 2. stupni reagují na nevhodné chování? Někteří opět zvolili více možností.
- Nejčastější reakce: 1) Napomenu
- 2) Pokárám dotyčného
 - 3) Napíši poznámku
 - 4) Udělám legraci
 - 5) Zakřičím na toho, kdo ruší
 - 6) Dám trest
 - 7) Nevšímám si toho
 - 8) Pošlu ho za dveře

Pouze jeden z učitelů zvolil možnost nevšímám si toho, nikdo neoznačil, že pošle nevhodně se chovajícího žáka za dveře.

Jako jiné možnosti reakcí uváděli učitelé tyto:

- *Záleží na situaci, třídě, jedinci* - několikrát se tato možnost opakovala
- *Podle situace napomenu, zakřičím, dám poznámku nebo trest*
- *Podle situace žáka, třídy – každý potřebuje jiný druh upozornění*
- *Používám všechny způsoby podle okolností a situace*
- *Pokud se jedná o závažný prohřešek, kontaktuji rodiče*
- *Informuji rodiče – co nejdříve*
- *To lze obměňovat, jak a kdy, ale někdy – nevšímám si toho*
- *Umožním mu, aby se projevil u tabule k danému učivu, „obdaruji ho referátem“*
- *Snaží-li se žák někoho ponížít, snažím se o to, abych ho ponížil před třídou, aby se dostal do stejné situace*

9) Podle učitelů 2. stupně je spolupráce s rodiči dětí, které mají problémy s chováním:

Žádná - ve 3 případech

Malá - v 8 případech

Uspokojivá - v 1 případě

10) Zde uvádím některé případy nežádoucího chování, které učitelé z 2. stupně zmínili, i s postupem řešení:

- *Žák počmáral lavici – nešlo to jen tak vyčistit (dotyčný to musel dělat sám po výuce), další den si musel přinést „šmirglpapír“, lavici celou zbrousit a pak v pátek odpoledne znovu natřít (aby přes víkend uschla a zatvrdla). Čas, který jsem věnovala doзору – při práci žáka – se bohatě vyplatil – i jako příklad pro ostatní (odstrašující příklad) a „postižený“ žák si alespoň věci víc váží.*
- *Záškoláctví u dříve bezproblémové žákyně – přepisovala známky, přestala chodit do školy – práce s rodiči – neustálé domluvy + domluvy s dívkou, od rodičů – pochopení práce učitele – návrat do stavu před problémem – ještě lepší prospěch*
- *Řešila jsem záškoláctví, nepřípravenost na výuku. Jelikož nebyla s rodiči domluva, předala jsem případ Odboru sociální péče v Prachaticích. Zatím však nevidím žádný pokrok, rodiče musí s dětmi docházet k pravidelným pohovorům, ale k nápravě nedošlo.*
- *Neustálá nepřípravenost žáka – 1) upozornění žáka v žákovské knížce
2) pohovor s matkou (s rodiči)*

3) odbor sociálních věcí – péče o děti

Surovost ke spolužákům – 1) pohovor se třídou bez daného žáka – vše hlásit, ale neodstrkovat žáka

2) pohovor se žákem

3) dozor o každé přestávce ve třídě – můj doprovod mimo třídu, tak dlouho, až přestal žákům ubližovat

- *Záškoláctví – informovat rodiče, pohovor se žákem*

Nepozornost, vykřikování – náhradní úkol (referát), udělat komunitní kruh, jednotliví žáci se vyjádří k chování žáka, který je nepozorný a ruší

Obecně: mluvit o problému s celou třídou, hledat řešení i dle žáků, co sami navrhnou

- *Vulgární nadávání vůči učitelům jsme řešili poznámkou, zhoršenou známkou z chování a když ani to nepomohlo, tak trestním oznámením – a to pomohlo. Protože vulgárních žáků bylo více a jejich chování vůči dospělým bylo nepřijatelné, tak se konala přednáška odborníka policie ČR z oddělení kriminality mládeže.*

- *Žák nenosí domácí úkoly – stanovíme si pravidla: za 3 nenapsané domácí úkoly následuje 5 do žákovské knížky. Navíc žák musí úkol přinést na příští hodinu, pokud ne, zůstane po škole a dopíše ho. Učitel musí být důsledný, pokud si tu žáka nechá takto párkrát po škole, žák sám si to rozmyslí a přijde na to, že úkoly radši bude psát včas. Předjet některým typům nežádoucího chování může učitel tím, že bude 1. spravedlivý (na to jsou děti velice citlivé – pokud učitel měří každému podle jiné míry), 2. důsledný (i ten největší lenoch a zapomnětlivec pochopí, že to jinak nepůjde. Musí být ale učitel důsledný, ani jednou neodpustit či přehlédnout. Je to náročné na čas a paměť (lepší je si vše zaznamenávat), ale vložená námaha se stokrát vrátí.*

- *Žák Ž. „má den“ – není zvladatelný – 3...x napominání nezabírá, následuje přemístění z lavice na jiné místo – stále bezvýsledně – zadání mimořádného úkolu – např. úklid pomůcek – stále nezabírá. Vím, že poznámka v žákovské knížce nic neřeší – vyloučení... na 1-2 minuty (nikoli déle) za dveře – stále nic (hodina pokračuje) – znovu motivování k práci – stále nic – pokus o ironizování – nic. Znovu opakuji předchozí sérii – a ono pořád nic, žádný výsledek. Pak může následovat exemplární trest i fyzický (pouze u chlapců) nebo rezignace a čekání na konec hodiny, což je v poslední době nejčastější výsledek, neboť kantor nemá v podstatě žádné pádné „zbraně“. Někdy zabere i*

připomínka, že dvojka z chování = uspokojivé je taky ještě pěkná známka a že i trojka vlastně také.

- Již několikrát jsem byla nucena spolupracovat se sociálním odborem péče o dítě, které dokonce vyvrcholilo umístěním v diagnostickém ústavu, bylo to pro ostatní žáky více než poučné.
- Drzé, sprosté vyjadřování při hodinách i o učitelích – rozhovor s rodiči, pokud je žákovi 15 let, může tyto přestupky řešit soud – nahlášení na státní zastupitelství.

4.2.1 Vlastní interpretace dotazníků pro učitele

V následující části se pokusím shrnout, popřípadě porovnat výsledky dotazníků pro učitele 1. a 2. stupně. Je samozřejmé, že učitelé na 1. stupni budou řešit situaci nevhodného chování jinak než učitelé na 2. stupni, kde se děti více osamostatňují od učitele, více prosazují své názory. Kdežto žáci na 1. stupni stále ještě spatřují v učiteli osobnost, až na výjimky. Až ke konci 5. ročníku, kdy nastává prepuberta, se začínají žáci od učitele odpoutávat.

Celkem jsem položila 23 dotazníků učitelům na 1. a 2. stupni (včetně 2 vychovatelek ve školní družině, ředitele a zástupce ředitele základní školy). Dva dotazníky mi, jak jsem již zmínila nebyly vyplněny, nevím, zda tito učitelé nechtěli nebo měli jiný důvod. Z 21 dotazovaných bylo: 17 žen a 4 muži. Věková hranice všech učitelů se pohybuje od 28 do 66 let, tzn. průměrný věk učitelů na naší škole je 40,71 let. Pedagogická praxe se pohybuje od 6 do 41 let.

1) Spokojenost učitelů s chováním svých žáků je:

13 učitelů z 21 jsou **nespokojeni**

- domnívají se, že žáci si v dnešní době mnohem více dovolí, nejsou zvyklí poslouchat, nedodržují pravidla slušného chování – užívají mezi sebou vulgární a sprostá slova i za přítomnosti učitelů – neznají své hranice
- většinu s tímto názorem tvoří učitelé 2. stupně, je zřejmé, že na 1. stupni se také ve třídě vyskytují problémy v chování, ale učitel je zvládne již při 1. zákroku, na 2. stupni žáci zkouší víc, co si mohou dovolit

- chováním žáků jsou nejvíce zklamáni starší učitelé, kteří ve srovnání dětí ze své mnoholeté praxe jsou smutní, jak děti reagují vůči nim samotným, co si k nim dovolí apod.

Učitelé, kteří odpověděli, že jsou s chováním žáků **spokojeni**, jsou většinou paní učitelky 1., 2., popř. 3. tříd, kde se samozřejmě ještě děti tak nevhodně neprojevují, nebo se jedná o učitele, které mají momentálně skutečně bezproblémovou třídu bez rušivých žáků.

- 2) Učitelé měli seřadit chování od 1 – 10 (od toho, které jim nejvíce vadí, po to, které jim vadí nejméně).

Oběma skupinám učitelů (1. + 2. stupeň) vadí nejvíce násilné (agresivní) chování, lhaní a krádeže, na 2. stupni jsou učitelé znepokojeni neslušným a sprostým vyjadřováním

Nelze přesně říct, že jsou dané situace, které více vadí učitelům na 1. stupni a jiné zase více vadí učitelům na 2. stupni. Příčinou odlišného řazení mnou nabídnutých možností je to, že se např. na 1. stupni učitelé s určitým chováním setkávají častěji než učitelé na 2. stupni a naopak. Pak samozřejmě to chování, které se často v jejich třídách nevyskytuje posunuli na dolní hranici v hodnocení. Učitelům vadí více takové chování, které ovlivňuje i ostatní a nebo průběh hodiny.

- 3) Zda chování některých žáků ovlivňuje celou třídu odpovědělo:

Ano - 17 učitelů

- domnívají se, že se ostatní nechají strhnout, přidají se, že se „celá třída rozjede“ a učitel se pak stává bezradným, pokud včas nezakročí

Ti, co napsali, že celou třídu neovlivňuje, své tvrzení argumentují tak, že samozřejmě záleží na celé třídě – jaká je.

- 4) Na otázku, jak ostatní reagují na nevhodné chování spolužáků odpovědělo:

10 učitelů – **ostatní se přidají**

7 učitelů – **ostatní ho odsuzují**

2 učitelé – někteří se **přidají**, někteří ho **odsuzují**

2 učitelé – ostatní si **nevšímají** nevhodně se chovajícího jedince

Samozřejmě, záleží na seskupení žáků ve třídě, na postoji učitele, jak dětem vysvětlí, že se někdo chová nevhodně apod. Pokud učitel zaujme nějaký postoj, zvláště na 1. stupni,

často se děti řídí podle něho, protože si myslí, že právě on jedná správně.

5) Co se učitelům osvědčuje, chtějí-li předejít nežádoucímu chování ve třídě?

Každý učitel si vytváří své vlastní postupy, kterými předejde vzniku nevhodného chování. Nečastějšími odpověďmi bylo, že si stanoví ve třídě pravidla, kterými dětem vyjasní, co smí a co ne. Já osobně vytvářím s dětmi Chartu třídy, jiné paní učitelky si vytváří Pravidla slušného chování, Zlatá pravidla slušného chování, Prima třída, což všichni žáci stvrdí svým podpisem, jako souhlas s dodržováním. Tyto způsoby se spíše týkají učitelů na 1. stupni. Na 2. stupni volí učitelé trochu jiné způsoby, jako např. nahrazování ztraceného času, trest být po škole, pozvání rodičů, zkoušení, psaní písemek, neustálý kontakt se žáky apod.

6) Na otázku, zda by měla existovat ve třídě pravidla, odpověděli všichni učitelé, že **ano!**

Každý z nich pak vyjádřil důvody svého tvrzení.

Je pravda, že bez pravidel by těžko mohla fungovat školní třída. Všichni musí znát, co si mohou a co nesmí dovolit, co jim hrozí při porušení pravidel.

7) Jaká pravidla (zásady) učitelé volí k zamezení již vzniklého nežádoucího chování?

Někteří učitelé napsali stejné návrhy jako u preventivních pravidel (zásad) pro vznik nežádoucího chování.

Často učitelé poukazují na dodržování školního řádu, jako prevence pro případné nevhodné chování, pokud se již ve třídě vyskytnou u žáka projevy nežádoucího chování, reagují učitelé nejdříve domluvou, ústním pokáráním, záznamem do žákovské knížky, přes pozvání rodičů do školy, v horších případech oznámením na odbor sociální péče, nahlášení na policii apod.

8) Reakce učitelů na nevhodné chování byly jak u učitelů na 1. stupni, tak i u učitelů na 2. stupni dle nabídnutých možností dosti podobné.

Nejčastějšími reakcemi jsou napomenutí a pokárání dotyčného, přes psaní poznámky. Záleží, zda tato prvotní opatření u žáka pomohou, nebo zda se žák ve svém chování nezlepší, pokud nedojde k nápravě následují pak samozřejmě různé tresty, jako je psaní zvláštních domácích úkolů, zůstávání „po škole“ až po pozvání rodičů do školy a řešení nevhodného chování kázeňským postihem, popřípadě sníženou známkou z chování. Je

patrné, že učitelé většinou volí to menší zlo od pouhého napomenutí (upozornění), pokárání,... až po to nejhorší, např., že dotyčného „zlobila“ pošlou za dveře, popř. rezignují a nevšímají si ho, někdy se stane, že ztrátou pozornosti se jedinec sám zklidní, ale může nastat i situace, když ostatní žáci vidí, že učitel rezignuje, nevšímá si rušivého chování, ztrácí k učiteli důvěru a domnívají se, že je učitel neschopný, že nezvládá situaci, popřípadě toho zneužijí a začnou se chovat také proti pravidlům. Proto, jak napsala jedna paní učitelka – *nelze si nevšimát, nelze přehlížet – vrátí se to!*

9) Touto otázkou jsem chtěla orientačně zjistit, jaká je podle učitelů spolupráce s rodiči problematického žáka.

Žádná – odpověděli 3 učitelé

Malá – odpovědělo 12 učitelů

Uspokojivá – odpověděli 4 učitelé

2 paní učitelky odpověděly – *záleží na rodičích, je to různé*

většinou učitele vyslechnou, ale myslí si své

Z vlastní zkušenosti vím, že na rodičovské schůzky chodí pravidelně rodiče dětí, s kterými nejsou extra velké kázeňské problémy, naopak. Rodiče problematických dětí si musí učitelé zvát do školy většinou písemně, když s nimi chtějí přijít do kontaktu, popř. vyřešit kázeňský problém jejich dítěte.

10) Jednotlivé případy s postupem řešení uvádím v anamnézách, popř. byly obsahem mého rozhovoru. Již jsem některé zmínila v předchozím vyhodnocení dotazníků pro učitele.

4.3 Anamnézy žáků

Na základě volného rozhovoru s některými učiteli jsem zaznamenala několik anamnéz problematických žáků, podkladem těchto anamnéz byly společně s rozhovorem i zprávy z pedagogicko - psychologických poraden, do kterých mě některé kolegyně nechali při rozhovoru nahlédnout.

Chlapec s LMD (lehkou mozkovou dysfunkcí)

Jméno: Tomáš Tušek

Věk: 10 let

Třída: 4.

Osobní anamnéza: Porod císařským řezem, opožděný a dítě bylo kříšeno, výrazná porucha zrakové percepce a zrakového rozlišování.

Rodinná anamnéza: Má dvě starší sestry – bezproblémové, otec – sprostý i na veřejnosti, chování syna omlouvá tím, že to mají vrozené, matka – tichá, usměvavá.

Školní anamnéza: Značně pohyblivý, při vyučování popojíždí po židli, vrtí se, ke konci hodiny si pobroukává a prozpěvuje. Skáče do řeči, málo se ovládá své chování vůči ostatním, hlavně o přestávkách se chová až agresivně vůči spolužákům.

Závěr z vyšetření: Velmi rozsáhlá až nebezpečná porucha pozornosti na základě výrazné LMD, hyperkinetičnost dána zřejmě geneticky – otec uvádí, že podobné vlastnosti a problémy s nimi měl i on, jeho otec atd. , zařazen do psychologické skupinky žáků.

Chlapec s SPU (specifickými poruchami učení)

Jméno: Michal Kolář

Věk: 11 let

Třída: 5.

Osobní anamnéza: porod i vývoj bez komplikací.

Rodinná anamnéza: Pochází z neúplné rodiny, žije s matkou, má další tři sourozence.

Školní anamnéza: Pracovní tempo je nerovnoměrné, pomalé tempo čtení s opakováním slabik, s délkou čtení se zvyšuje chybovost – vkládání písmen a slov. Písemný projev je neupravený, dvojití rozepisování a přepisování slov, přestože zná pravidla, dopouští se gramatických a pravopisných chyb, tempo psaní je velmi pomalé.

Závěr z vyšetření: Má průměrné rozumové schopnosti a v oblasti čtení a psaní se projevují obtíže dyslektického, dysgrafického a dysortografického rázu.

Rómský chlapec

Jméno: Lukáš Kobylka

Věk: 11 let

Třída: 4.

Osobní anamnéza: Před nástupem do školy, byla šetřena školní zralost a byl doporučen a realizován odklad zahájení školní docházky.

Rodinná anamnéza: Rodina pochází z Moravy, má další tři bratry, každý z nich má vždy jiného otce.

Školní anamnéza: Je velmi nekomunikativní, slovní zásoba je velmi chudá a má problémy s vyjadřováním, pracovní tempo a myšlení je pomalé, stejně i formulace odpovědí, nemá příliš velké obecné vědomosti a znalosti, pomalé psaní, nepamatuje si větu, potřebuje diktovat po slovech. Není mu jasná stavba vět, slova píše dohromady, ve čtení nechybuje, ale má pomalé tempo.

Závěr z vyšetření: Průměrně nadaný chlapec, nemá dobré vyjadřovací schopnosti, má omezenou slovní zásobu, necvičenou paměť, je pomalý v myšlení, mluvě, čtení, psaní i počítání. Má značnou nechuť k učení, kterou nedokáže díky slabé vůli překonat – doma se příliš neučí.

V 9 letech společně se svým stejně starým kamarádem fyzicky napadli na sídlišti dívku o rok mladší, přičemž jí způsobili zranění, které si vyžádalo lékařské ošetření. Vzhledem k věku obou pachatelů byla věc odložena.

Chlapec s poruchou chování

Jméno: Jiří Bauer

Věk: 10 let

Třída: 4.

Osobní anamnéza: Porod bez komplikací, školka od 4 let bez potíží.

Rodinná anamnéza: Chlapec žije s matkou a mladší sestrou (která má jiného otce než Jirka), žijí v bytě s babičkou, které byt patří, s nimi tam je ještě babičky dcera (matky sestra), vlastního otce Jirka nezná, nikdy s rodinou nežil.

Školní anamnéza: Časté vyrušování při hodinách, nepořádnost, nenošení domácích úkolů, zvýšená agresivita vůči spolužákům, která se se vstupem do vyššího ročníku stupňuje. Drzost a vyzývavost, odmítání práce při vyučování, snadná unavitelnost, nesoustředěnost a roztěkanost, hraní si při hodině. Inklinuje ke skupince „závadových“ kamarádů, které obdivuje a nechává se občas strhnout.

Závěr z vyšetření: Chlapec s průměrnými rozumovými schopnostmi a dyslektickými a dysortografickými obtížemi. Výchovné problémy, které má, mohou být částečně způsobeny tím, že tyto obtíže nebyly nijak kompenzovány, ale hlavní příčina je v přístupu matky a v celé rodinné konstelaci. Matka je v přístupu k dětem hodně obětavá a pro rodinu hodně dělá, ovšem je velice nedůsledná a pro svou rodinu si nedovede vymezit svůj vlastní prostor. V tomto prostředí je již chlapec velice zběhlý a rád přenechává hodně odpovědnosti i za své povinnosti na matce. Ta je ovšem ochotna to přijmout. Chlapec velmi postrádá mužskou

autoritu, s kterou by se mohl nějakým způsobem identifikovat, nemá ani představu vzoru, dle kterého by se mohl chovat. Proto pak má tendenci inklinovat ke starším a problematickým spolužákům.

Chlapec s křehkou CNS (centrální nervovou soustavou)

Jméno: Jan Lebeda

Věk: 9 let

Třída: 4.

Osobní anamnéza: Do základní školy nastoupil v běžném termínu, ale v 1.třídě rodiče pozorovali problémy s grafomotorikou, pak začal být i roztěkanější.

Rodinná anamnéza: Chlapec žije se svými rodiči, má ještě mladšího bratra.

Školní anamnéza: Pracovní tempo je nevyrovnané – převládá sice pomalejší tempo, ale v některých chvílích je spíše zbrklý a překotný. Rychleji nastoupí únava a s ní pokles kvality výkonu, má potíže s pozorností. Není schopen rychle postřehnout větší množství detailů, nerozliší drobnější rozdíly, nevšimne si chyby. Dopouští se specifických (dysortografických) chyb, písemný projev je pro něho náročný. Ve čtení nejsou zřetelnější obtíže, když je vyčerpán, postupně zpomaluje.

Závěr z vyšetření: Chlapec s křehkou CNS (nelze vyloučit ani podklad ve smyslu LMD) s dysortografickými obtížemi v písemném projevu.

Zanedbaný chlapec

Jméno: Martin Tichý

Věk: 9 let

Třída: 3.

Osobní anamnéza: Předčasný porod, byl v inkubátoru.

Rodinná anamnéza: Rodiče jsou rozvedení, ale žijí spolu ve společné domácnosti, Michal má bratra, který je v evidenci pedagogicko-psychologické poradně – dyslexie, dysgrafie, dysortografie.

Školní anamnéza: Je neposedný, neklidný, nesoustředěný, má velmi výrazné problémy v českém jazyce, při čtení, psaní i pravopisu. V matematice má problémy s úlohami, při kterých musí trochu myslet. Má velmi výrazně pomalé pracovní tempo. Nemá příliš širokou slovní zásobu. Hlavním problémem je tedy, nezvládnutí základního učiva (násobilka, sčítání větších čísel, vyjmenovaná slova) předchozích ročníků. Domácí úkoly téměř neplní, pokud

jej udělá, je nečitelný. Častý nástup únavy, zívá, někdy dospělým tyká.

Závěr z vyšetření: Průměrně rozumově disponovaný chlapec s velmi malými školními vědomostmi. Není příliš ochotný se učit, i při vyšetření smlouval, jak dlouho ještě, jestli už nemůže skončit atd. Má veliké nedostatky v učivu minulých let, což je zapříčiněno zřejmě trvalou malou domácí přípravou. Specifické poruchy učení nejsou potvrzeny, problémy ve čtení a psaní jsou dány spíše malou domácí přípravou.

Přestože paní učitelka na doporučení pedagogické - psychologické poradny s Martinem pracovala individuálně, doučovala ho, mělo to velmi malý efekt. Ke konci roku si při vyučování jen hrál, do písemných prací dělal vlnky apod., prostě již ostatním dětem nestačil. Po domluvě s otcem opakoval ročník, ale protože i další rok nedošlo ke zlepšení, byl přesunut do zvláštní školy.

Chlapec s poruchami pozornosti a obtížemi v chování

Jméno: Václav Hrneček

Věk: 8 let

Třída: 3.

Osobní anamnéza: Ve 2.třídě opakoval ročník pro nezvládnutí učiva, hlavně v matematice.

Rodinná anamnéza: Chlapec žije v úplné rodině. Má mladšího bratra, otec je z pracovních důvodů i delší dobu pryč. Výchova i učení je především na matce, pomáhá jí babička.

Školní anamnéza: Malá slovní zásoba, vyjadřování mu dělá problémy, obtížně rozumí úkolovým situacím, těžko chápe zadané úkoly. Pomalé pracovní tempo, velmi obtížně se orientuje v běžných životních situacích. Má velmi průměrné znalosti a vědomosti. Nevidí detaily, nedokonale zrakově rozlišuje. Velké problémy má při počítání – na prstech, nepřesně. Pomalu píše a čte – trhaně, nečte s porozuměním. Je často unavený, pracuje pouze na tom, co ho baví. Často si hraje pod lavicí. Neustále vyžaduje pomoc od učitele, nejradši by měl učitele jen pro sebe, pokud se věnuje ostatním žákům, nic nedělá, lituje se „fňuká“ apod. Ke spolužákům se chová agresivně, nadává jim, obtěžuje, možná vzhledem k tomu, že je o rok starší, protože opakoval 2.ročník pro nezvládnutí učiva. Problémy s učivem, ale i chováním vůči ostatním, se zvyšují se vstupem do vyšších ročníků. Matka si s ním neví rady.

Závěr z vyšetření: Průměrně nadaný chlapec s velmi nerovnoměrně rozloženými rozumovými schopnostmi. Je pomalý, není schopen stíhat. Z hlediska poruch chování bylo matce navržena psychoterapie pro děti s poruchami koncentrace pozornosti a obtížemi v chování, začal tuto skupinku navštěvovat, ale i tam se mu nedaří respektovat pravidla her,

skáče dětem do řeči, houpe se na židli, nemůže najít nikoho do dvojice. Matka přistoupila k pedopsychiatrickému vyšetření – chlapec je medikován, je zklidněn, působí vyrovnaněji.

4.4 Vyhodnocení sociometrického ratingového dotazníku SO-RA-D

Snažila jsem se zjistit postavení jednotlivých žáků v třídním kolektivu. Důvodem bylo to, že jsem ve školním roce 2002/03 začala učit na 1.stupni. Dostala jsem třídu, v níž byly problémy s chováním jednoho chlapce. Jednalo se o žáka, který měl lehkou mozkovou dysfunkci v neztenčené formě, ostatním jen ubližoval – kradl, řval na ně, rval se s nimi, popř. je bezmyšlenkovitě mlátil. Byl vulgární, nedal se zvládat po dobrém ani po zlém, pokud měl „svůj den“. Zajímalo mne, jak ho hodnotí ostatní děti, a proto jsem použila sociometricko – ratingový dotazník SO-RA-D (Hrabal 2002), částečně jsem se inspirovala mírně upravenou verzí od dr. Michala Koláře (Sociometrie, Metodický materiál 3/1989). Ve třídě jsem měla celkem 17 dětí – z toho 8 chlapců a 9 dívek. V den zadávání dotazníku chyběly 2 dívky (Simona Nosková, Nikola Vašková), tuto skutečnost jsem však nepovažovala za komplikující, protože mě hlavně zajímal žák – Tomáš Tušek.

Zpracování získaných údajů jsem provedla:

- ve formě sociogramu – graficky – blíž ke středu je nejoblíbenější, popř. nejvlivnější žák
- ve formě matice – algebraicky (číselně) – do tabulek

Sociometrická matice – vlastně v každé třídě dvě: matice vlivu a oblíbenosti se v zásadě podobá turnajové tabulce „kdo s kým hrál.“ V prvním sloupci jsou uvedena jména všech žáků, kteří test vyplnili. V seznamu nejsou uvedeni žáci nepřítomní ve třídě v době testu. V záhlaví jsou jména všech žáků třídy, tedy všech, o kom se třída v testu vyjadřovala, ve stejném uspořádání jako při diktování seznamu. Do matice ze záznamu jednotlivých žáků přeneseme všechny číselné údaje do příslušné řádky, označené jménem hodnotícího.

Součty obdržovaných hodnocení žáků v tabulce vlivu (součty sloupců), jsou-li sestaveny podle velikosti od nejmenších, ukazují pozici jednotlivých žáků podle vlivu ve třídní skupině. Dělíme-li součet počtem hodnocení, dostáváme průměrné hodnocení, index vlivu .

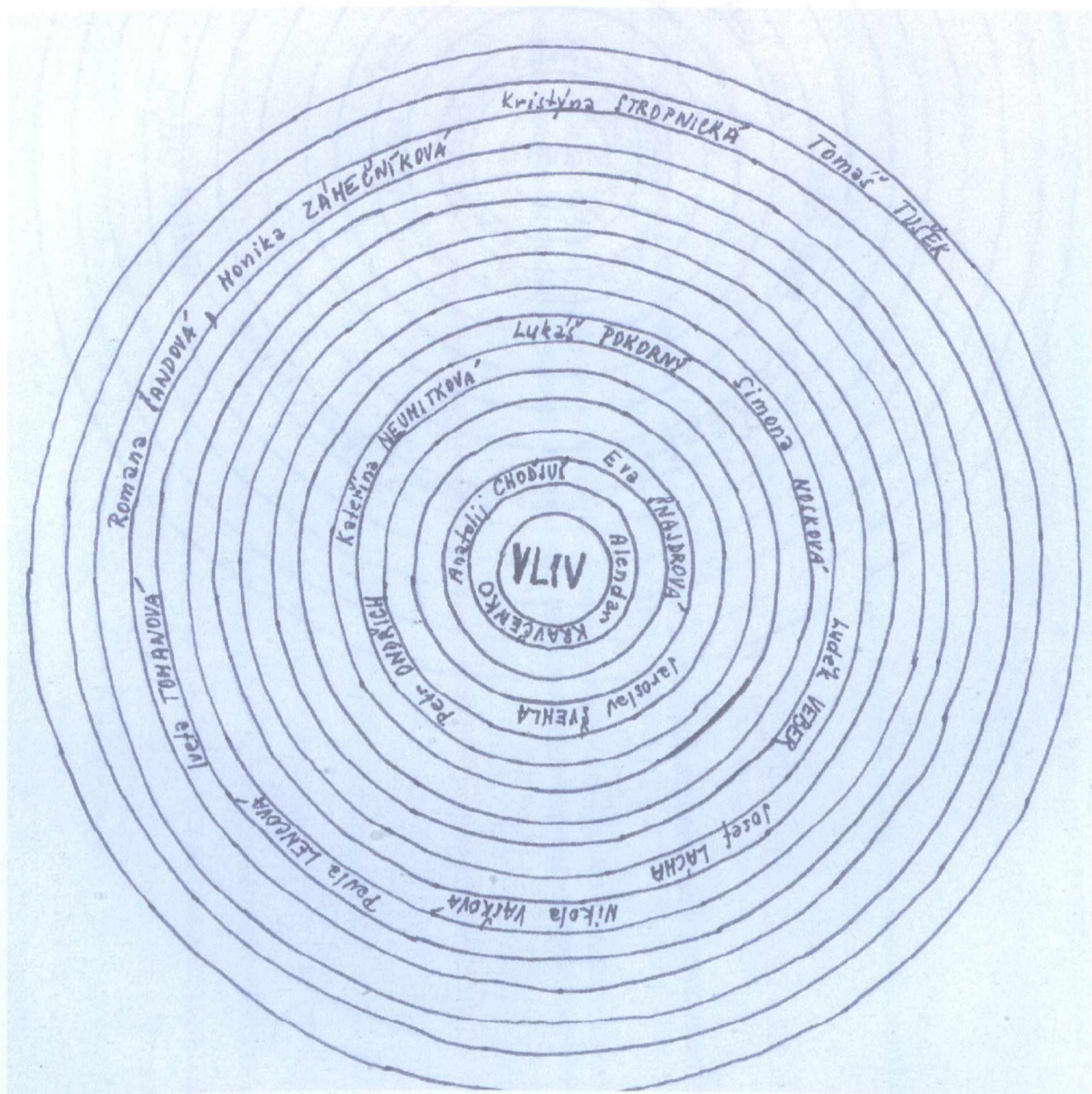
Pořadí součtu obdržovaných hodnocení žáků v tabulce sympatií (rovněž součet sloupců) ukazuje jejich pozici podle oblíbenosti. Index oblíbenosti je možno získat podobně jako index vlivu.

Pořadí součtů hodnocení sympatičnosti spolužáků jedincem (součet řádek v tabulce sympatií), je mírou vyjádřené náklonnosti ke spolužákům. Také index náklonnosti je možno získat analogicky jako index vlivu.

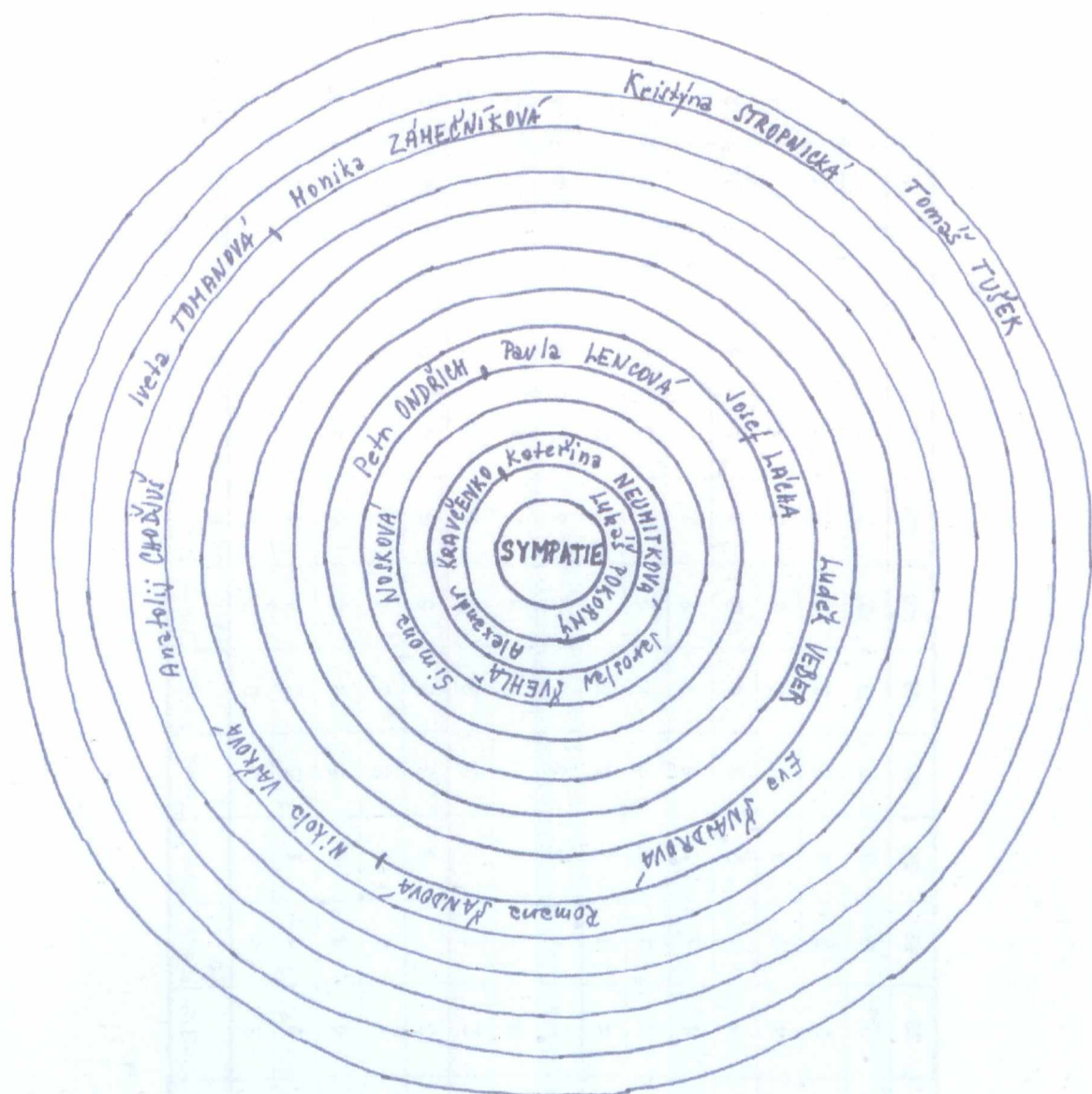
Aritmetický průměr všech hodnocení sympatií ve třídě dává třídní index sympatií.

Jak vyplývá z předešlého, seřadíme součty do pořadí a právě pořadová čísla jsou nejjednodušším vyjádřením pozice žáka ve třídě ze tří sledovaných hledisek (vlivu, oblíbenosti a „náklonnosti“).

Sociogram vlivu



Sociogram sympatie (obliby)



VLIV	Chod- juš	Krav- čenko	Lácha	Ondřich	Pokor- ný	Švehla	Tušek	Veber	Lenco- vá	Neumit- ková	Nosko- vá	Strop- nická	Šando- vá	Šnaj- drová	Zámeč- níková	Toma- nová	Vaško- vá
Chodjuš		2	4	2	3	2	3	3	5	3	3	5	5	5	5	5	3
Kravčenko	2		3	2	1	1	5	3	4	4	3	5	5	3	5	5	5
Lácha	1	1		4	4	4	5	5	5	5	4	5	5	3	5	4	2
Ondřich	1	2	4		4	3	5	3	4	4	4	5	4	4	4	3	3
Pokorný	1	1	3	3		3	3	3	5	4	4	5	5	3	5	5	4
Švehla	1	1	1	2	3		5	2	4	2	4	5	3	2	5	3	2
Tušek	3	3	4	3	1	1		2	3	3	1	4	5	1	3	3	1
Veber	2	3	4	2	4	5	5		4	3	2	4	5	3	5	5	2
Lencová	3	2	2	4	1	3	5	3		1	2	1	1	1	2	2	3
Neumitková	4	2	3	3	4	3	5	4	2		3	4	1	1	3	2	3
Stropnická	3	2	5	4	1	1	5	1	2	2	2		3	3	4	4	5
Šandová	4	2	2	3	4	2	5	4	2	1	1	3		2	2	1	3
Šnajdrová	2	2	3	4	4	3	4	4	3	3	4	4	5		4	4	4
Zámečnicková	3	1	4	2	3	4	5	5	2	2	3	5	4	2		3	4
Tomanová	1	2	4	3	3	3	5	3	3	3	3	3	4	3	3		3
celkem	31	25	46	39	42	38	66	45	48	40	43	58	55	36	55	49	47

SYMPATIE (OBLÍBA)	Chodjuš	Kravčenko	Lácha	Ondřich	Pokorný	Švehla	Tušek	Veber	Lencová	Neumitková	Nosková	Stropnická	Šandová	Šnajdrová	Zámečnicková	Tomanová	Vaškova	Průměrné hodnocení žáků
Chodjuš		1	1	2	2	1	1	1	3	2	2	5	5	5	5	5	2	43
Kravčenko	1		1	1	1	1	3	1	4	1	1	3	3	4	5	5	5	40
Lácha	4	4		2	1	1	5	3	3	4	4	5	5	3	5	5	2	56
Ondřich	2	1	2		2	2	5	2	3	3	3	5	3	3	5	3	3	47
Pokorný	5	3	3	2		3	5	3	4	3	2	5	4	2	5	5	2	57
Švehla	1	1	1	2	1		4	3	2	2	3	4	3	2	4	3	2	38
Tušek	2	2	5	2	2	2		5	3	3	4	5	4	4	5	5	1	54
Veber	4	2	3	1	1	3	5		3	2	3	2	2	3	5	5	1	45
Lencová	3	2	2	3	2	2	4	3		1	1	1	1	1	1	2	3	32
Neumitková	5	3	3	4	4	3	5	3	1		2	2	1	2	2	2	3	45
Stropnická	2	1	4	3	2	2	5	1	2	2	1		1	4	4	4	4	42
Šandová	5	3	3	4	3	3	5	3	1	1	1	3		3	1	2	3	44
Šnajdrová	3	2	2	3	2	3	5	3	2	2	3	3	2		1	1	3	40
Zámečnicková	4	2	3	3	3	2	5	3	1	2	2	5	2	1		2	3	43
Tomanová	3	3	3	3	3	3	5	3	3	2	2	4	3	1	1		1	43
celkem	44	30	36	35	29	31	62	37	35	30	34	52	39	38	49	49	39	669

Pořadí je sestaveno podle velikosti od nejmenších hodnot, ukazuje pozici jednotlivých žáků podle vlivu a sympatie (oblíby) ve třídní skupině.

VLIV

- 25 Alexandr Kravčenko
- 31 Anatolij Choďjuš
- 36 Eva Šnajdrová
- 38 Jaroslav Švehla
- 39 Petr Ondřich
- 40 Kateřina Neumitková
- 42 Lukáš Pokorný
- 43 Simona Nosková
- 45 Luděk Veber
- 46 Josef Lácha
- 47 Nikola Vašková
- 48 Pavla Lencová
- 49 Iveta Tomanová
- 55 Romana Šandová
- Monika Zámečnicková
- 58 Kristýna Stropnická
- 66 Tomáš Tušek

SYMPATIE (OBLIBA)

- 29 Lukáš Pokorný
- 30 Alexander Kravčenko
- Kateřina Neumitková
- 31 Jaroslav Švehla
- 34 Simona Nosková
- 35 Petr Ondřich
- Pavla Lencová
- 36 Josef Lácha
- 37 Luděk Veber
- 38 Eva Šnajdrová
- 39 Romana Šandová
- Nikola Vašková
- 44 Anatolij Choďjuš
- 49 Iveta Tomanová
- Monika Zámečnicková
- 52 Kristýna Stropnická
- 62 Tomáš Tušek

Index vlivu $763 : 15 = 50,86$

Index sympatií (oblíby) $620 : 15 = 41,33$

Index náklonnosti $669 : 15 = 44,6$

Třídní index sympatií $50,86 + 41,33 + 44,6 = 136,79 : 3 = 45,59$

Z výsledků je patrné, že Tomáš Tušek, díky kterému jsem SO-RA-D provedla, se vzhledem k častým rvačkám s ostatními, vulgárním vyjadřováním a nadáváním spolužákům, umístil na posledním místě, jak v pořadí vlivu, tak i v pořadí oblíby (sympatií). U hodnocení ostatních žáků mne nic extrémně nepřekvapilo, nebyly žádné výtky proti ostatním spolužákům. Nejhorší hodnocení žáka Tuška mi potvrdilo mou domněnku o jeho ubližování ostatním spolužákům. Následně jsem jeho chování řešila s rodiči a poslala jsem ho na

kontrolní vyšetření do pedagogicko – psychologické poradny, kde mu navrhli pravidelnou návštěvu psychoterapeutické skupinky dětí s poruchami koncentrace pozornosti a obtížemi v chování. Na 2.stupni se chlapec mírně uklidnil, ale díky své silné LMD v neztenčené formě je jeho chování občas impulsivní a neuvážené vůči ostatním.

Příklady hodnocení některých žáků na Tomáše Tuška: je pořád nafoukaný, pere se, šacuje a mlátí, je mi nesympatický, není to kamarád holek – *mlátí, kvůli všemu se pere, mlátí mě a vydírá, je neslušný a hrubý, nikdy mi nepomáhá, je strašný, řve a mlátí nás, ...* Pouze v jednom případě se vyskytlo hodnocení: je kamarád – a to od chlapce, který je o dva roky starší (Kazachstánek), který je u dětí oblíbený, je mluvčím třídy, jedině na něho si Tomáš T. netroufne.

Kopie několika listů s odpověďmi jsem na ukázkou uvedla v příloze.

4.5 Vyhodnocení dotazníku Naše třída

V tomto dotazníku jsem chtěla zjistit, jaká je třída, zda jsou v ní žáci spokojeni, jestli jsou mezi nimi třenice a soutěživost, zda je pro ně učení obtížné a do jaké míry je třída soudržná. Namnožila jsem jim trochu přepracovaný formulář dotazníku (Dittrich 1993), jejich úkolem bylo na každé tvrzení odpovědět ANO – NE (zakroužkovat). V případě, že žáci nevěděli, nekroužkovali žádnou z možností. V den, kdy jsme dotazník vyplňovali, chyběly 2 žákyně (Nosková, Šandová), tím samozřejmě nejsou výsledky zcela objektivní.

Po vyplnění dotazníku žáky, jsem každou odpověď obodovala dle následujícího hodnocení:

Ano – 3 body **Ne** – 1 bod **Nevím** – 2 body

(pokud žák nezakroužkoval žádnou z odpovědí, nebo se rozhodl pro obě varianty)

Dotazník zjišťuje následujících 5 parametrů - podtržené položky skórujeme opačně, tzn. Ano – 1 bod, Ne – 3 body

- a) spokojenost ve třídě – otázky 1, 6, 11, 16, 21
- b) třenice ve třídě – otázky 2, 7, 12, 17, 22
- c) soutěživost ve třídě – otázky 3, 8, 13, 18, 23
- d) obtížnost ve třídě – otázky 4, 9, 14, 19, 24
- e) soudržnost třídy – otázky 5, 10, 15, 20, 25

Po obodování jednotlivých odpovědí jsem zjistila následující údaje:

- A) Spokojenost ve třídě – 11, 8, 13, 15, 11, 11, 15, 9, 11, 13, 11, 7, 9, 11, 15 = **170**
- B) Třenice ve třídě – 15, 13, 11, 5, 13, 11, 11, 15, 13, 16, 11, 13, 15, 9, 9 = **180**
- C) Soutěživost ve třídě – 15, 15, 15, 7, 13, 13, 15, 15, 13, 15, 11, 15, 15, 11, 15 = **203**
- D) Obtížnost učení – 11, 11, 13, 8, 7, 9, 9, 13, 5, 7, 9, 11, 12, 9, 5 = **139**
- E) Soudržnost třídy – 7, 9, 10, 15, 13, 9, 15, 5, 13, 13, 13, 7, 5, 15, 15 = **164**

U všech 5 parametrů je vždy maximální počet 225 bodů (3 body x 15 dětí x 5 otázek), tudíž si můžeme udělat představu jaké množství bodů zastupuje z této části jednotlivý parametr.

Průměr bodů v jednotlivých parametrech na 1 žáka

- A) Spokojenost ve třídě \bar{x} 11,5
- B) Třenice ve třídě \bar{x} 12
- C) Soutěživost ve třídě \bar{x} 13,53
- D) Obtížnost učení \bar{x} 9,26
- E) Soudržnost třídy \bar{x} 10,93

Jednotlivé hodnoty parametrů jsem pro lepší představu převedla na procenta. Můžeme si tedy udělat představu do jaké míry platí parametr v dotazované třídě.

$$225 : 100 = 2,25 \text{ (1\%)}$$

- A) Spokojenost ve třídě 75,55 % \doteq 76 %
- B) Třenice ve třídě 80 %
- C) Soutěživost ve třídě 90,22 % \doteq 90 %
- D) Obtížnost učení 61,77 % \doteq 62 %
- E) Soudržnost třídy 72,88 % \doteq 73 %

Na základě výsledků se domnívám, že ve třídě, kterou jsem zkoumala, je velmi vysoká třenice a soutěživost. Důvod vidím v tom, že žáci na 1. stupni jsou hodně soutěživí, chtějí být nejlepší, což je patrné při hodnocení známkou. Vždy, když jde o hodnocení známkou, žáci se mnohem více snaží než v případě, kdy pouze procvičujeme. Podle mého názoru se s vyšším věkem třenice a soutěživost snižují, protože žáci si začínají uvědomovat, že se učí pro možné využití svých poznatků ve svém budoucím povolání a v životě. I když nepopírám, že v mé

třídě jsou žáci, kteří mají někdy problémy se svým chováním, jedná se o agresivní jedince, kteří jsou viditelní již svým chováním vůči ostatním, jsou tito žáci za své chování pravidelně kázeňsky trestáni. Jejich jména se pak samozřejmě objevila i ve výsledcích sociometrického dotazníku SO-RA-D.

Jeden vzorový dotazník a několik kopií vyplněných dotazníků uvádím v příloze.

4.6 Sestavení Charty třídy

Zkusila jsem ji s dětmi vytvořit minulý školní rok (2004/05) ve své třídě 5.B, protože se mi celkem osvědčila, tak jsem ji vytvořila i tento školní rok (2005/06) se svou třídou (opět 5.B). V obou případech jsme diskutovali o tom, jak by se měl učitel chovat k žákům, žáci k učiteli a žáci k sobě navzájem. Poté jsme společně zformulovali zásady (pravidla), které nespočívaly v zákazech, ale byly zformulovány pozitivně. Charta třídy se v obou případech skládala ze čtyř zásad chování učitele k žákům, ze čtyř zásad chování žáků k učiteli a ze čtyř zásad chování žáků k sobě mezi sebou. Nakonec jsme se všichni pod zásady podepsali, na důkaz, že souhlasíme s dodržováním pravidel, které jsme vytvořili. Pak jsme ji pověsili na nástěnku, kde na ni celý rok budeme všichni dobře vidět. V případě, že někdo vybočil se svým chováním od odsouhlasených pravidel, ostatní žáci ho včas napomenuli a připomněli mu, že i on svým podpisem dal souhlas k dodržování Charty. I já, jako třídní učitelka jsem mohla lépe poukázat na zásadu, kterou dotyčný žák porušil, většinou se nad tím žák více zamyslí, protože se účastnil vzniku pravidel ve třídě. V obou případech, kdy jsem s dětmi vytvářela Chartu třídy, byly děti nadšené, že se mohou na něčem podobném účastnit.

Stanovili jsme následující pravidla třídy (viz příloha – kopie originálů):

„Charta třídy I.“

- 1) Učitel se chová ke všem žákům spravedlivě
- 2) Učitel má brát žáky vážně
- 3) Učitel mluví s žáky vážně
- 4) Učitel má mít smysl pro humor
- 5) Žák oslovuje učitele slušně
- 6) Žáci naslouchají učitelovu výkladu
- 7) Žáci mluví s učitelem vždy slušně
- 8) Žáci se řídí pokyny učitele
- 9) Žáci se k sobě chovají slušně

- 10) Žáci si navzájem pomáhají
- 11) Žáci si všímají svých věcí
- 12) Žáci jsou k sobě upřímní

„Charta třídy II.“

- 1) Učitel se chová ke všem žákům stejně
- 2) Učitel žákům pomáhá
- 3) Učitel nesmí bít žáky
- 4) Učitel mluví se žáky slušně
- 5) Žáci nemají brát věci učiteli
- 6) Žáci nesmí být k učiteli drzí
- 7) Žáci dodržují pravidla slušného chování
- 8) Žáci se neposmívají učiteli
- 9) Žáci si navzájem pomáhají
- 10) Žáci nejsou na sebe hrubí
- 11) Žáci si navzájem neničí věci
- 12) Žáci si nesmí krást věci

Vzhledem k tomu, že v Chartě II. jsme stanovili v 7. bodě, že žáci dodržují pravidla slušného chování, vytvořili jsme si svá pravidla slušného chování pro třídu a bereme to jako dodatek k naší Chartě. Vzhledem k tomu, že těchto pravidel slušného chování je deset, nazvali jsme je desaterem.

Desatero pravidel slušného chování

- 1) Nebij slabšího
- 2) Nelži – pravda vyjde najevo
- 3) Pomáhej slabšímu
- 4) Všechno řeš slovy, bez rvaček
- 5) Vždy pozdrav staršího
- 6) Nevysmívej se druhým
- 7) Používej kouzelná slovíčka - prosím, děkuji
- 8) Neber věci, které ti nepatří
- 9) Nepiš proti druhým neslušné dopisy
- 10) Vždy všechno řeš s úvahou

5. ZÁVĚR K PRAKTICKÉ ČÁSTI

Závěrem praktické části se pokusím reagovat na cíle, úkoly, které jsem si vytyčila na začátku empirické části a poukáži na potvrzení či vyvrácení mnou vytvořených hypotéz.

Nejprve jsem chtěla vytypovat projevy nežádoucího chování dětí k sobě navzájem a jak toto chování vnímají děti a učitelé. Stanovila jsem hypotézu, kde jsem tvrdila, že dětem nejvíce vadí agresivní chování spolužáků. První hypotéza se mi úplně nepotvrdila. Ze získaných informací z dotazníků, kde děti volily z nabídnutých možností různé typy chování, je patrné, že dětem nejvíce vadí ve třídě krádeže, ale hned v následujícím pořadí označily agresivní chování některých spolužáků. U otázek dotazujících se na to, co dětem vadí o hodinu a o přestávce se častokrát opakovala odpověď - vadí mi rvačky, praní, mlácení,... Každé dítě má z domova určité hranice, co mu vadí a co ne. Samozřejmě záleží na rodinném prostředí, kde vyrůstá, je-li tam agrese, lhaní na „denním pořádku“, nepřipadá toto chování dítěti ani ve škole nějak neobvyklé. Dítěti, které přichází z klidného a harmonického prostředí, je nepříjemné i hlasité vyjadřování spolužáků, hádání, žalování, posmívání se atd.

Dalším cílem mé praktické části bylo vymezit pravidla chování dětí ve třídě. K tomu mi přispěly nejen děti svými odpověďmi v dotaznících, ale i učitelé, kteří mají svá zakotvená pravidla, jež tvoří na základě mnoholeté zkušenosti. Každý učitel si vytváří svá pravidla pro chování žáků, kterými se snaží předejít nevhodnému chování. Na základě dotazníků pro učitele se mi druhá hypotéza potvrdila. V případě, že by učitelé nelpěli na dodržování pravidel, mezi něž bezpochyby patří dodržování školního řádu, tak by byli sami proti sobě.

Každý učitel si vytváří své vlastní strategie – postupy, které jsou patrné z výsledků dotazníků pro učitele – co se jim osvědčuje, chtějí-li předejít nežádoucímu chování a co dělají, chtějí-li zamezit již vzniklému nežádoucímu chování. S tím vším pak samozřejmě souvisela otázka ohledně reakce na nevhodné chování. Tou jsem chtěla ověřit další hypotézu, kde jsem tvrdila, že nejčastější reakcí učitele je napomenutí „rušitele“. Třetí hypotéza se mi potvrdila na základě dotazníků pro učitele i pro žáky. Každý učitel zpočátku volí menší zlo, tzn., že „rušitele“ napomene, pokárá, když to nezabere, tak napíše poznámku apod.

Čtvrtá hypotéza se mi také potvrdila, na základě dotazníků pro učitele a pro žáky.. Zde jsem tvrdila, že žáci nevhodně se chovající ovlivňují některé žáky, ale i klima třídy. Ti žáci, co jsou lehce ovlivnitelní, aniž by domysleli následky svého chování, se snaží v mnohých věcech napodobit „rušiče“, nechají se snadno strhnout, přestože sami by se tak za jiných okolností nechovali. Klima třídy se pak snadno stává nepříjemným pro ostatní žáky, ale i pro učitele.

Učitel se ve svém jednání nesmí unáhlit, svou reakci musí nejdříve zvážit a popřípadě se snažit zjistit příčiny nežádoucího chování. Třeba svým chováním žáci chtějí jen něco vyjádřit – upozornit na sebe nebo si ani neuvědomují, že dělají něco špatně (jako například jiné etnické skupiny, postižení jedinci). Učitel je pro děti vzor, musí jim tedy ukazovat pozitivní chování a jednání, aby v něm děti viděly někoho, kdo je stále „nad věcí“. Děti chtějí, aby byl spravedlivý, i na to by neměl učitel zapomínat. Základem všeho je stále to, že děti budou znát své hranice chování, které nesmí překročit a pokud tak učiní, musí si být vědomy toho, že to není správné. Už ve školní třídě by tohle mělo fungovat, stejně jako v celé společnosti.

Záleží jen na učiteli, jak toto vše dětem vysvětlí, jak je povede, zda někdy opomene pravidla, což by se mu nemuselo vyplatit. Žáci jsou velmi vnímaví, ač to tak mnohdy nepůsobí, všimají si na chování učitele i nepatrných maličkostí, poznají, jakou má náladu apod. Učitel tedy nesmí udělat chybu v řešení situací ve třídě, to by se mu pak mohlo mnohonásobně vrátit. Zachová-li se nespravedlivě a neuváženě, nebo nebude mít na každého žáka „stejný metr“, žáci mu to dají nepatříčně, ale spontánně najevo.

V diplomové práci jsem se snažila poukázat na situace nevhodného chování, na vnímání tohoto chování dětmi a učitelem. Nastínila jsem možné reakce učitele a díky dotazníkové části jsem zaznamenala i reálné reakce učitelů. Osobně jsem v době, kdy jsem měla celkem problematickou třídu, provedla sociometrický dotazník SO-RA-D a dotazník Naše třída, což mi velice napomohlo k dalším krokům, jak zabránit nežádoucímu chování ve třídě, protože jsem odhalila hlavní aktéry nepříjemného klimatu a s nimi jsem pak dále na jejich zlepšení chování pracovala. Na základě získaných údajů se domnívám, že nevhodné chování žáků má negativní vliv na třídu jako sociální skupiny^u, tedy samozřejmě i na jednotlivce, kteří jsou členy této skupiny.

V rámci sociálních kontaktů záleží velmi na vztazích žáků mezi sebou a na vztazích mezi žáky a učitelem. V rámci kompetencí učitele je nutná prevence nežádoucího chování, popřípadě účelné řešení. Učitel potřebuje zkušenosti v třídním kolektivu, k tomu, aby vhodně řešil problémy s chováním. Z vlastní zkušenosti si dovoluji tvrdit, že bez praxe, s vyčteným návodem, jak postupovat v případě potřeby, to pro mne nebylo vůbec jednoduché.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BELTZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001
- CANGELOSI, S. J. *Strategie řízení školní třídy*. Praha: Portál, 1994
- Defektologický slovník*. Praha: SPN, 1978
- ČERNÁ, M. a kol. *Lehké mozkové dysfunkce*. Praha: Karolinum, 2002
- DITTRICH, P. *Pedagogicko – psychologická diagnostika*. Jinočany: H & H, 1993
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000
- HARTL, P. – HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000
- HRABAL, V. *Pedagogicko - psychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Karolinum, 2002
- HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2002
- HRADEČNÁ, M., HEJLOVÁ, H., NOVOTNÁ – DĚDEČKOVÁ, J. *Práce učitele s právy dítěte*. Praha: SVI PedF UK, 1996
- KAPOUNOVÁ, J. *Formální úprava diplomové práce*. Ostrava: Pedagogická fakulta, 2001
- KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV, 1994
- KOLÁŘ, M. *Skrytý svět šikanování na školách*. Praha: Portál, 1997
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996
- LANGMEIR, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998
- LANGOVÁ, M., VACÍNOVÁ, M. *Jak se to chováš?* Praha: Empatie, 1994
- LESNÝ, I., ŠPITZ, J. *Neurologie a psychiatrie pro speciální pedagogy*. Praha: SPN, 1989
- MAŇÁK, J. a kol. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno: Masarokova univerzita, 1994
- MŮLLEROVÁ, S. *Komunikace ve škole*. Liberec: Technická univerzita, 2002
- NEZVALOVÁ, D. Akční výzkum bude zajímavý i pro naše školy? *Učitelské listy*, 2002-03, č.5, s.16-17

- PETRÁČKOVÁ, V., KRAUS, J. kol. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Akademia, 1995
- POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001
- PRŮCHA, J. *Učitel*. Praha: Portál, 2002
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001
- ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál, 1995
- SKALKOVÁ, J. a kol. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN, 1983
- Slovník cizích slov (slova známá a neznámá)*. Praha: Polygrafia, 1993
- SPOUSTA, V. *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. Brno: Masarykova univerzita, 1994
- ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 1998
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 1998
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum, 1998
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 1999
- Velký slovník naučný*. Praha: Encyklopedie Diderot, 1999
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1 – Dotazník (pro žáky)
- Příloha č. 2 – Dotazník (pro učitele)
- Příloha č. 3 – Vyplněný dotazník (pro žáky)
- Příloha č. 4 - Vyplněný dotazník (pro učitele)
- Příloha č. 5 - Vyplněný dotazník SO-RA-D
- Příloha č. 6 – Dotazník Naše třída
- Příloha č. 7 – Vyplněný dotazník Naše třída
- Příloha č. 8 – Charta třídy I
- Příloha č. 9 – Charta třídy II
- Příloha č. 10 – Desatero pravidel slušného chování
- Příloha č. 11 – Prima třída
- Příloha č. 12 – Zlatá pravidla slušného chování

Prosím o pravdivé vyplnění tohoto dotazníku, nemusíš se bát, že tvé odpovědi budou zveřejněny, jedná se o anonymní dotazník, který poslouží k výzkumu.

Děkuji Ti za vyplnění.

věk:

třída:

zakroužkuj: chlapec dívka

1) Jsi ve své třídě spokojen/a?

ano, protože

ne, protože

nevím

2) Pokus se seřadit od 1 – 10 co ti nejvíce vadí (každé číslo smíš napsat pouze jednou):

lhavost
záškoláctví
krádeže
násilné (agresivní) chování
nepozornost při vyučování
vykřikování při vyučování
nadávání ostatním
posmívání se ostatním
vytahování se
neslušné, sprosté vyjadřování (mluvení)

jiná možnost – co mi nejvíc ve třídě vadí:

.....

3) Co ti vadí na chování spolužáků

o hodině

o přestávce

4) Mí spolužáci se chovají nevhodně (podtrhni):

nikdy často někdy

jen v těchto případech:

.....

5) Ovlivňuje tě chování spolužáků? (podtrhni)

ano - ne - nevím

Pokud ano, jak?

.....

6) Myslíš, že to chování má vliv i na ostatní (na celou třídu)? (podtrhni)
ano - ne - nevím

Pokud ano, jaký vliv?

7) Jak reagují ostatní na rušivé chování? (podtrhni)
přidají se - nevšímají si ho - odsuzují ho

jinak (prosím, napiš):

8) Máš radu, jak tomu zabránit? (podtrhni)
ano - ne - nevím

Pokud ano, jakou?

9) Jak paní učitelka (pan učitel) reaguje na nevhodné chování ve třídě? (podtrhni)

- Nevšímá si toho
- Pokárá dotyčného
- Dá trest
- Pošle ho za dveře
- Napiše poznámku
- Udělá legraci
- Zakřičí na toho, kdo ruší
- Napomene

Jiné (napiš, prosím):

10) Měla by ve třídě existovat nějaká pravidla? (podtrhni)
ano - ne - nevím

11) Kdo by se na pravidlech ve třídě měl podílet (měl je vytvořit)? (podtrhni)

- rodiče
- učitel
- žáci
- učitel a rodiče
- učitel a žáci
- ředitel školy
- kolektiv učitelů a ředitel školy

12) Jaká pravidla bys ty zvolil pro své žáky, kdybys byl učitel? (napiš)

.....
.....
.....
.....
.....

Prosím o vyplnění tohoto dotazníku, kterým se snažím zjistit, co učitel vnímá jako nežádoucí projevy chování dětí a jakým způsobem na takové chování reaguje. Vaše odpovědi jsou anonymní a poslouží pouze pro účely mé diplomové práce.

Děkuji Vám za vyplnění.

věk:

pedagogická praxe:

pohlaví (zakroužkujte): žena muž

1) Jste spokojen s chováním svých žáků?

Ano, protože

Ne, protože

Nevím

2) Pokuste seřadit od 1 – 10 chování žáků, od toho, které vám nejvíce vadí:

lhavost

záškoláctví

krádeže

násilné (agresivní) chování

nepozornost při vyučování

vykřikování při vyučování

nadávání ostatním

posmívání se ostatním

vytahování se

neslušné, sprosté vyjadřování (mluvení)

jiná možnost – co mi nejvíce ve třídě vadí:

3) Ovlivňuje chování některých žáků celou třídu? (podtrhněte)

ano - ne - nevím

Pokud ano, jak?

4) Jak ostatní žáci reagují na nevhodné chování spolužáků? (podtrhněte)

přidají se - nevšímají si ho - odsuzují ho

jinak (prosím, napište):

5) Co se vám osvědčuje, chcete-li předejít nežádoucímu chování ve třídě?

.....

6) Měla by existovat určitá pravidla ve třídě? (označte)

Ano, protože

Ne, protože

Nevím

7) Jaká pravidla chování používáte k zamezení nežádoucího chování?

.....
.....
.....

8) Jak reagujete na nevhodné chování? (podtrhněte)

Nevšímám si toho

Pokárám dotyčného

Dám trest

Pošlu ho za dveře

Napiši poznámku

Udělám legraci

Zakřičím na toho, kdo ruší

Napomenu

Jiné (napíšte, prosím):

9) Spolupráce s rodiči dětí, které mají problémy s chováním je podle vás: (podtrhněte)

žádná - malá - uspokojivá - vynikající

jiná možnost (napíšte, prosím):

10) Prosím, napište (stručně) ze své praxe případ nežádoucího chování s postupem řešení.

Příloha č. 3 – Vyplněný dotazník (pro žáky)

Děkujeme ti za vyplnění.

věk: 9
třída: 4.
zakroužkuj: chlapec dívka

1) Jsi ve své třídě spokojen/a?

ano, protože si miřu rád s kamarády -
 ne, protože
 nevím

2) Pokus se seřadit od 1 – 10 co ti nejvíce vadí (každé číslo smíš napsat pouze jednou):

- 2 lhavost *
- 3 záškoláctví
- 1 krádeže *
- 4 násilné (agresivní) chování
- 10 nepozornost při vyučování
- 8 vykřikování při vyučování
- 5 nadávání ostatním
- 7 posmívání se ostatním
- 6 vytahování se
- 9 neslušné, sprosté vyjadřování (mluvení)

jiná možnost – co mi nejvíc ve třídě vadí: hození

3) Co ti vadí na chování spolužáků

o hodině malování
o přestávce hraní

4) Mí spolužáci se chovají nevhodně (podtrhni):

nikdy často někdy

jen v těchto případech: jen o přestávce

5) Ovlivňuje tě chování spolužáků? (podtrhni)

ano - ne - nevím

Pokud ano, jak? hodně se bavím

6) Myslíš, že to chování má vliv i na ostatní (na celou třídu)? (podtrhni)

ano - ne - nevím

Pokud ano, jaký vliv? kloní

7) Jak reagují ostatní na rušivé chování? (podtrhni)

přidají se - nevšímají si ho - odsuzují ho

jinak (prosím, napiš):

8) Máš radu, jak tomu zabránit? (podtrhni)

ano - ne - nevím

Pokud ano, jakou? a bych se ho zastal

9) Jak paní učitelka (pan učitel) reaguje na nevhodné chování ve třídě? (podtrhni)

Nevšímá si toho

Pokárá dotyčného

Dá trest

Pošle ho za dveře

Napíše poznámku

Udělá legraci

Zakřičí na toho, kdo ruší

Napomene

Jiné (napiš, prosím):

10) Měla by ve třídě existovat nějaká pravidla? (podtrhni)

ano - ne - nevím

11) Kdo by se na pravidlech ve třídě měl podílet (měl je vytvořit)? (podtrhni)

rodiče

učitel

žáci

učitel a rodiče

učitel a žáci

ředitel školy

kolektiv učitelů a ředitel školy

12) Jaká pravidla bys ty zvolil pro své žáky, kdybys byl učitel? (napiš)

Je třeba se bavili, tak bych jim dal brend
Je třeba se vstát, tak bych mu dal čas usi
Je třeba se si omlouvat, tak bych jim dal poznámku u bych
ještě na dveře na kydere

Příloha č. 4 - Vyplněný dotazník (pro učitele)

Prosím o vyplnění tohoto dotazníku, kterým se snažím zjistit, co učitel vnímá jako nežádoucí projevy chování dětí a jakým způsobem na takové chování reaguje. Vaše odpovědi jsou anonymní a poslouží pouze pro účely mé diplomové práce

věk: 41 let

pedagogická praxe: 10 let

pohlaví (zakroužkujte): žena muž

1) Jste spokojen s chováním svých žáků?

Ano, protože
 Ne, protože *par. jedinci... v rámci podstatně chronně osobních*
 Nevím

2) Pokuste seřadit od 1 - 10 chování žáků, od toho, které vám nejvíce vadí:

1. lhavost
 3. záškoláctví
 1. krádeže
 4. násilné (agresivní) chování
 8. nepozornost při vyučování
 9. vytkování při vyučování
 5. nadávání ostatním
 7. posmívání se ostatním
 10. vytažování se
 6. neslušné, sprosté vyjadřování (mluvení)
- jiná možnost - co mi nejvíce ve třídě vadí: *nůstlivost - nedisciplinovanost a málo dobitost práci až do konce*

3) Ovlivňuje chování některých žáků celou třídu? (podtrhněte)

ano - ne - nevím

Pokud ano, jak? *výběh osobně nepozornost - v ostatních bude dětem, když si mohou také dovolit, ať se je přestane*

4) Jak ostatní žáci reagují na nevhodné chování spolužáků? (podtrhněte)

(čas lidí) přidají se - nevšímají si ho - odsuzují ho (až do třídy)

jinak (prosím, napište): *neví*

5) Co se vám osvědčuje, chcete-li předejít nežádoucímu chování ve třídě?

*Trpělivost, se... vstoupit... předem... kamis... vy... byly...
 mluvit... je... to... děje... příklady... stříš... št...
 apel... v... do... je... učitel... děti... uč... děti... učitel...
 děti mluvit a vyjel prolemat a formu je... učitel... děti... učitel...
 děti mluvit a vyjel prolemat a formu je... učitel... děti... učitel...
 děti mluvit a vyjel prolemat a formu je... učitel... děti... učitel...*

6) Měla by existovat určitá pravidla ve třídě? (označte)

Ano, protože *je... to... učitel... učitel... učitel...*

Ne, protože

Nevím

Radona poradni metody a dem' ve hude, i hned resit drobne' praskavky. Prit' se ho len: "co nebud, aby ti dnes delaly mluvnice a dulez' vyhodou nenahle protelchou atmosferou ve hude - napiš u modernisty material - "Prima huda" - PRAVIDLA: 1) nikdy neuklízij detem

8) Jak reagujete na nevhodné chování? (podtrhňte)

2) " - Tolkm' abt.

Nevšímám si toho

Pokárám dotyčného

Dám trest

Pošlu ho za dveře

Napiši poznámku

Udělám legraci - pradá hoi dotyčného nenávisím

Zakřičím na toho, kdo ruší

Napomenu

Jiné (napíšte, prosím): Prohodit se dal vyšetřit jidni det' a zavl'ci. NOVÁ. 4. Týžden... praskavky. " - ellypa. Michal. 16. eloval. velem. k zastavení -

→ nějaká det' se dímela a vmlleval, se byl konby a nechtěl by

9) Spolupráce s rodiči dětí, které mají problémy s chováním je podle vás: (podtrhňte) bylo jisté.

žádná - malá - uspokojivá - vynikající

jiná možnost (napíšte, prosím):

10) Prosím, napište (stručně) ze své praxe případ nežádoucího chování s postupem řešení.

• ku hradu ston - dupy, fungoval, i deti, které byly pnyke s domem hudo nahnly si dímely psov

• spolupráce s policií - AVAXUS napímek - semu síly lesky spuvorné, km - deti si papírky (+ leska a ⊖ ver- hodne' eloval' spoluv'kem → vobry, disence - učimel

• jinak bývá postup u nevdimako elom' ráta - domem s rodci, pop. spolupráce s psychologem či psychikem

5.B 17. října Čandová Romana

	V	S	
1. Anabolijs Čoudůš	4.	5.	Myslí si si miči všechny mláďat.
2. Alexsandr Kravčenko	2.	3.	Křídli malíčkovti zmláti hřádko.
3. Josef Gácha	2.	3.	Když rídlo je o nouzi sal se směje.
4. Petr Indřich	3.	4.	Kaxi lollim hry.
5. Lukáš Kdozň	4.	3.	Je saly sprádek.
6. Jarochar Svěhla	2.	3.	Je sprádek.
7. Tomáš Štěpěh	5.	5.	Je pořád naboakanejsa pce se.
8. Luděk Teber	4.	3.	Vkravuje.
9. Barta Lencová	2.	1.	Je dobrá limočka.
10. Kateřina Pernišlová	1.	1.	Domičemi o nouzi.
11. Ymoga Neshová	1.	1.	Je hodná.
12. Kristýna Ubrovnická	3.	3.	Je lahová na mě.
13. Romana Čandová			
14. Eva Knažgocová	2.	3.	Děd se naphuje.
15. Monika Zamčnicková	2.	1.	Oučí mi věci.
16. Š. Ivěša & Tomanová	1.	2.	Je příjemná.
17. Nikola Vašková	3.	3.	Vyluhuje se.

Příloha č. 6 – Dotazník Naše třída

V tomto dotazníku jsou otázky, které se týkají Tvé třídy. Vedle každé věty je místo pro odpověď ANO nebo NE. Pokud souhlasíš s tím, co je tam napsáno, udělej kroužek kolem slova ANO, pokud nesouhlasíš, udělej kroužek kolem slova NE.

Příklad:

Děti v naší třídě si navzájem pomáhají:

Ano Ne

Odpověz, prosíme, na každou otázku. Nejsou zde správné ani špatné odpovědi, protože to není zkouška schopností, ale prostě dotazník, který zjišťuje, jaká je Tvá třída teď.

Jsem chlapec	Ano	Ne
Jsem dívka	Ano	Ne
1. V naší třídě baví děti práce ve škole	Ano	Ne
2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou	Ano	Ne
3. V naší třídě děti mezi sebou pořád soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší	Ano	Ne
4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce	Ano	Ne
5. V naší třídě je každý mým kamarádem	Ano	Ne
6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné	Ano	Ne
7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé	Ano	Ne
8. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků	Ano	Ne
9. Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci	Ano	Ne
10. Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády.	Ano	Ne
11. Děti z naší třídy mají svou třídu rády	Ano	Ne
12. Mnoho dětí z naší třídy dělá spolužákům naschvály	Ano	Ne
13. Některým dětem z naší třídy je nepřijemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.	Ano	Ne
14. V naší třídě umí dobře pracovat jen bystré děti	Ano	Ne
15. Všechny děti v naší třídě jsou mými důvěrnými přáteli	Ano	Ne
16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí	Ano	Ne
17. Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily	Ano	Ne
18. Některé děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci líp než ostatní	Ano	Ne
19. Práce ve škole je namáhavá	Ano	Ne
20. Všechny děti v naší třídě se mezi sebou dobře snášejí	Ano	Ne
21. V naší třídě je legrace	Ano	Ne
22. Děti v naší třídě se mezi sebou hodně hádají	Ano	Ne
23. Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší	Ano	Ne
24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit	Ano	Ne
25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé	Ano	Ne

Zkontroluj, zda jsi odpověděl(a) na všechny otázky.

Děkujeme za Tvé odpovědi.

Dotazník Naše třída

zjišťuje 5 následujících parametrů:

- a/ spokojenost ve třídě - ot. 1, 6, 11, 16, 21
 b/ třenice ve třídě - 2, 7, 12, 17, 22
 c/ soutěživost ve třídě - 3, 8, 13, 18, 23
 d/ obtížnost učení - 4, 9, 14, 19, 24
 e/ soudržnost třídy - 5, 10, 15, 20, 25

pro 4. a 5. třídu

ano - 3 body

? - 2 body

ne - 1 bod

Příloha č. 7 – Vyplněný dotazník Naše třída

Janoušek Kubla

V tomto dotazníku jsou otázky, které se týkají Tvé třídy. Vedle každé věty je místo pro odpověď ANO nebo NE. Pokud souhlasíš s tím, co je tam napsáno, udělej kroužek kolem slova ANO, pokud nesouhlasíš, udělej kroužek kolem slova NE.

Příklad:

Děti v naší třídě si navzájem pomáhají.

Ano

Ne

Odpověz, prosíme, na každou otázku. Nejsou zde správné ani špatné odpovědi, protože to není zkouška schopností, ale prostě dotazník, který zjišťuje, jaká je Tvá třída teď.

Jsem chlapec	<input checked="" type="radio"/> Ano	<input type="radio"/> Ne
Jsem dívka	<input type="radio"/> Ano	<input checked="" type="radio"/> Ne
1. V naší třídě baví děti práce ve škole	<input checked="" type="radio"/> Ano	<input type="radio"/> Ne
2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou	<input type="radio"/> Ano	<input checked="" type="radio"/> Ne
3. V naší třídě děti mezi sebou pořád soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší	<input type="radio"/> Ano	<input checked="" type="radio"/> Ne
4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce	<input checked="" type="radio"/> Ano	<input type="radio"/> Ne
5. V naší třídě je každý mým kamarádem	<input checked="" type="radio"/> Ano	<input type="radio"/> Ne
6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné	<input checked="" type="radio"/> Ano	<input type="radio"/> Ne
7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé	<input checked="" type="radio"/> Ano	<input type="radio"/> Ne
8. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků	<input checked="" type="radio"/> Ano	<input type="radio"/> Ne
9. Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci	<input checked="" type="radio"/> Ano	<input type="radio"/> Ne
10. Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády.	<input type="radio"/> Ano	<input checked="" type="radio"/> Ne
11. Děti z naší třídy mají svou třídu rády	<input checked="" type="radio"/> Ano	<input type="radio"/> Ne
12. Mnoho dětí z naší třídy dělá spolužákům naschvály	<input type="radio"/> Ano	<input checked="" type="radio"/> Ne
13. Některým dětem z naší třídy je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.	<input type="radio"/> Ano	<input checked="" type="radio"/> Ne
14. V naší třídě umí dobře pracovat jen bystré děti	<input type="radio"/> Ano	<input checked="" type="radio"/> Ne
15. Všechny děti v naší třídě jsou mými důvěrnými přáteli	<input checked="" type="radio"/> Ano	<input type="radio"/> Ne
16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí	<input checked="" type="radio"/> Ano	<input type="radio"/> Ne
17. Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily	<input checked="" type="radio"/> Ano	<input type="radio"/> Ne
18. Některé děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci líp než ostatní	<input checked="" type="radio"/> Ano	<input type="radio"/> Ne
19. Práce ve škole je namáhavá	<input checked="" type="radio"/> Ano	<input type="radio"/> Ne
20. Všechny děti v naší třídě se mezi sebou dobře snášejí	<input checked="" type="radio"/> Ano	<input type="radio"/> Ne
21. V naší třídě je legrace	<input checked="" type="radio"/> Ano	<input type="radio"/> Ne
22. Děti v naší třídě se mezi sebou hodně hádají	<input type="radio"/> Ano	<input checked="" type="radio"/> Ne
23. Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší	<input checked="" type="radio"/> Ano	<input type="radio"/> Ne
24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit	<input checked="" type="radio"/> Ano	<input type="radio"/> Ne
25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátele	<input checked="" type="radio"/> Ano	<input type="radio"/> Ne

Zkontroluj, zda jsi odpověděl(a) na všechny otázky.

Děkujeme za Tvé odpovědi.

Dotazník Naše třída

zjišťuje 5 následujících parametrů:

- 11 a/ spokojenost ve třídě - ot. 1, 6, 11, 16, 21
- 9 b/ třenice ve třídě - 2, 7, 12, 17, 22
- 14 c/ soutěživost ve třídě - 3, 8, 13, 18, 23
- 9 d/ obtížnost učení - 4, 9, 14, 19, 24
- 15 e/ soudržnost třídy - 5, 10, 15, 20, 25

pro 4. 5. třídu

ano - 3 body

? - 2 body

ne - 1 bod

CHARTA TŘÍDY 5. B

1. Učitel se chová ke všem žákům spravedlivě.
2. Učitel má brát žáky vážně.
3. Učitel mluví s žáky slušně.
4. Učitel by měl mít smysl pro humor.
5. Žáci oslovují učitele slušně.
6. Žáci naslouchají učitelovu výkladu.
7. S učitelem žáci mluví vždy slušně (bez vulgárních slov).
8. Žáci se řídi pokyny učitele.
9. Žáci se k sobě chovají slušně.
10. Žáci si navzájem pomáhají.
11. Žáci si vážou svých věcí.
12. Žáci jsou k sobě upřímní.

Škorpil Milan

Lambová

Kubíčková

Majer

Maňoušek

Pačková

Lebeda Jan

ROUBAL

Urbánová

L. Věk

K. Řeháček

Velurová Jolana

Dana Lencová

Votavová

Dyjsmíř

K. Šlemar

Š.M.

M. KOLÁŘ

Jan Kubíčková

P. Glánová

A. Špindlerová

Charta třídy 5. B.

1. Učitel se chová ke všem žákům stejně.
2. Učitel žákům pomáhá.
3. Učitel nesmí být žáky.
4. Učitel mluví se žáky slušně.
5. Žáci nemají brát věci učitelů.
6. Žáci nesmí být ke učitelům drzí.
7. Žáci dodržují pravidla slušného chování.
8. Žáci se neposmívají učitelům.
9. Žáci si nesmí hrát věci.
10. Žáci si pomáhají.
11. Žáci nemají být na sebe hrubí.
12. Žáci by si neměli ^{manžajm} nic říci.

Jan Urbánek David Čuska

Dana Polenová

Marie Lillová

David Václav

Nikola Dadaňková

Louisa Roman

Švera Tomanová

Jan Bříčičan

Tomáš Ledecký

Denisa Pirklová

David Roubek

Jeník Karel

Nikola Luceková

Radek Hliluv

Nikola Andrišková

Lukáš Šnajdr

Příloha č. 10- Desatero pravidel slušného chování

DESATERO PRAVIDEL SLUŠNÉHO CHOVÁNÍ

- 1) nebij slabšího
- 2) nebuď - pravda vyjde na jevo.
- 3) pomáhej slabšímu.
- 4) Všechno řeš slovy, bez rvaček.
- 5) Vždy poslouchej staršího.
- 6) Nemyslivěj se druhým.
- 7) Používej korektní slovíčka - děkuji, prosím.
- 8) Nebuď vici, které ti nepatří.
- 9) Nepiš proti jinému neslušné dopisy.
- 10) Vždy všechno řeš s úvahou.

Radek Hlávka

Lukáš Smajda

Denka Polenová

Nikola Ondříčková

Marie Lidková

Roman Lauda

David Nosek

David ^{mish}

Nikola Jecová

Nikola Jandačková

Jan Velebný

Tomáš Lideněk

Terena Šomanová

Denisa Růžková

PRIMA TŘÍDA

CHCEME ZLEPŠIT VZTAHY VE TŘÍDĚ

Šikanování a jakékoli ubližování nebude v naší třídě trpěno. Všichni máme právo na bezpečí. Společně jsme proto domluvili pravidla, která budou chránit každého z nás. Svým podpisem potvrzujeme, že se smlouvou souhlasíme a v případě jejího porušení poneseme následky.

1. Nikdy neuhodím holku.
2. Nevytahuji se na mladší.
3. Než si začnu dělat z někoho legraci, nejdřív si představím, jak by mi bylo, kdybych byl na jeho místě.
4. Spolužákům, které někdo napadne, pomohu. Když to nezvládnou sám, řeknu to učitelům.
5. Když se učitel dozví, že nám někdo ubližuje, nedopustí, aby se to opakovalo.
6. Spolužákům, kteří stojí mimo skupinu, pomohu začlenit se do společných činností.
7. Budu uznávat druhé bez ohledu na jejich odlišnosti.



Tereza Čechová, V. Hladná, Adam Š., Štěpán, David Rampáček, David Smijov, Martina K., Oskar R., P. Kuba, 2011, M. Chlud, A. M., S. K., O. K., P. K., 2011

Toto úžasné prohlášení jsme našli v časopisu Tukan, který vydávají žáci a učitelé v ZŠ v Opavě-Kateřinkách. Teď v září už jsou ze všech podepsaných dětí páťáci, ale my v redakci věříme, že si za takovým slibem stále stojí. Děkujeme. **Třeba se najdou i další holky a kluci, kteří by neváhali se pod taková třídní pravidla podepsat. My se rozhodně připojujeme.**

Máfa a Douša

Ilustrace: Tomáš Chlud

Zlatá pravidla slušného chování

Každý prima kluk či holka o slušnosti něco ví, v deseti se umí chovat, okolí to ocení.

- 1) Vstoupil jsi – pozdrav
- 2) Odcházíš – rozluč se
- 3) Chceš- li něco – řekni prosím
- 4) Dostaneš- li něco – řekni děkuji
- 5) Používej i ostatní kouzelná slovíčka, která k sobě lidi přibližují
- 6) Nikoho nebij – jen slabší a zbabělci musí dokazovat svoji sílu
- 7) Nenič – každá věc, která posloužila tobě, může posloužit i někomu jinému
- 8) Mluv pravdu – lež a pomluva mezi slušné lidi nepatří
- 9) Važ si sám sebe – v životě je důležité znát svoji cenu
- 10) Netrap se – tyto dveře jsou pro tebe otevřené, proto se přijď rozdělit o každou radost i starost